

Dirección General de Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Educación Primaria

La lectura en la alfabetización inicial

Situaciones didácticas en la escuela

1.1 EL MAESTRO LEE UN CUENTO Y ABRE UN ESPACIO DE INTERCAMBIO

a) Propósitos

-Comunicativo: disfrutar del mundo creado en los textos e intercambiar impactos y reflexiones con otros lectores a través de un contacto semanal con diversas obras de los autores seleccionados, ilustradores, colecciones, editoriales, etc.

-Didáctico: la formación del lector. A través del desarrollo de esta secuencia didáctica se ofrecerá un contacto sistemático **con diversidad de cuentos y con aquellas prácticas que como lector se ponen en juego en los espacios de intercambio.**

b) Desarrollo de la situación[1].

La propuesta consiste en instalar una situación de lectura semanal en la que el docente elige materiales de lectura, lee a sus alumnos y genera un espacio de intercambio de impactos y opiniones en el salón de clase. En esta situación se trata de crear en el aula el "clima" más cercano a aquel que existe fuera de la escuela cuando se leen cuentos.

En este caso el docente elige lo que va a leer a los alumnos. El criterio de elección puede fundarse en diversas razones que muchas veces explicita : porque le pareció un cuento original, interesante o divertido; porque se lo recomendaron; porque es un cuento que los alumnos casi nunca eligen por ser demasiado extenso; porque es un cuento cuya lectura los alumnos piden con insistencia; porque es una nueva obra del autor que se está estudiando; porque tiene ilustraciones poco convencionales; porque su construcción literaria es compleja y por lo tanto, la intervención del docente y el intercambio entre lectores es fundamental para favorecer la construcción de sentido.

En todos los casos el docente debería garantizar ciertas condiciones durante el desarrollo de la situación didáctica:

- **Aportar datos contextuales que otorguen sentido a la lectura y favorezcan la anticipación:**

  - Hacer saber a los chicos dónde y cómo encontró el texto.

  - Mostrar el portador. Si se trata de un libro mostrar la tapa y leer sus datos (título, autor, editorial), si se trata de un diario o revista hacer referencia a la sección en la que el texto aparece y buscarla delante de los chicos.

  - Brindar información complementaria acerca de lo que va a leer: leer parte del prólogo del libro o proporcionar datos biográficos del autor.

- Una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura de un cuento y que los alumnos están dispuestos a escucharlo, el maestro comienza a leer. Él conoce la historia y realiza una lectura adecuada al tipo de texto y a su auditorio. Es conveniente **leer el cuento completo** -para esto deberá seleccionar un cuento que pueda leerse en el tiempo de que dispone- **o bien optar por leer el texto en dos veces.** En este caso es recomendable interrumpir la lectura en un momento crucial de la historia y usar la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo. Se trata de provocar en ellos una sensación similar a la que el lector adulto experimenta cuando, atrapado por una obra, algo interrumpe su lectura.

---

[1] La secuencia que se describe está basada en: Lerner y otros (1996) "El maestro lee un cuento"- Documento de Actualización Curricular Nº 2 – Área de Lengua – EGB - Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Págs. 21 a 31.

- Es valioso que el docente intente **transmitir con su lectura el efecto que el cuento le produce:** interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga, etc.

- **Mientras lee no saltea párrafos ni sustituye palabras para "facilitar" la comprensión.** Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como son**.** Se trata de aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para comprender mejor la visión particular del mundo expresada por cada autor a través del lenguaje.

- **Finalizada la lectura el docente intercambia comentarios con los chicos a la manera en que el lector adulto comenta sus lecturas**. Estos comentarios pueden estar vinculados con la historia contada (por ejemplo, con su final inesperado); con la forma en que está escrita; con ciertas relaciones que pueden establecerse con otros cuentos conocidos, con películas o con hechos de la realidad; con el efecto que el cuento produjo, mostrando identificación o rechazo con hechos o personajes.

Puede releer algún párrafo del texto y hacer notar la belleza de una expresión, la posibilidad de imaginarse un lugar a partir de cómo lo describe el autor, la parte más atrapante de la historia, la intervención interesante de algún personaje o algún fragmento complejo del texto. También puede volver al texto ante algún comentario de los chicos o ante interpretaciones diferentes de alguna parte del mismo: ubicar el fragmento que generó el comentario o la discrepancia y releer para confirmar o rectificar las interpretaciones sugeridas.

Se trata de propiciar situaciones en las que los niños formulen y confronten hipótesis, en las que el docente intervenga para ayudarlos en los puntos donde la dificultad traba la construcción de sentido, situaciones donde los alumnos digan lo que sienten y piensan sobre el texto escuchado, donde confronten sus dichos con el texto escrito. Es importante la intervención docente para:

-poner en evidencia que existen diferencias de interpretación;
-contra-argumentar algunas ideas si no hay nadie que lo haga (Ej.: "¿Alguna otra persona podría pensar algo diferente a lo que ustedes dijeron?, ¿De qué otra manera podría interpretarse?" ; "Hace tiempo un grupo de alumnos me dijo que...", "Qué piensan Uds. sobre esto?");

-mostrarse como lector, aportando sus propios criterios y gustos una vez que los alumnos se hayan expresado.

Estas situaciones de intercambio sobre los textos podrían realizarse también con otro/s grupos de alumnos; encontrarse, exponer opiniones y puntos de vista diversos sobre los mismos materiales.

1.2 CONTENIDOS DE ENSEÑANZA[2]

Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje. Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres en ellas involucrados: los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor. Al ponerlos en acción, los alumnos tienen también la oportunidad de apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de los registros lingüísticos más adecuados al grado de formalidad de las situaciones de comunicación en las que participan, de algunos de los matices que distinguen el "lenguaje que se escribe" y lo diferencian de la oralidad coloquial, de los recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que plantea la escritura… Ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor permite así a los alumnos apropiarse, en tanto "practicantes" del lenguaje, de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de esas prácticas.

Para subrayar que lo esencial es incorporar a los alumnos como sujetos de las prácticas del lenguaje y para hacer presente que las prácticas se aprenden ejerciéndolas, se ha optado en este documento por enunciar los contenidos en términos de quehaceres –del lector, del escritor, del hablante, del oyente– y por plantear los contenidos lingüísticos en el marco de dichos quehaceres.

Los contenidos cobran sentido en el contexto de situaciones didácticas diseñadas tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje. Como se ha planteado en el Enfoque General del Área, es necesario cuidar de que la versión escolar de las prácticas del lenguaje conserve los rasgos esenciales que éstas tienen fuera de la escuela, ya que sólo así será posible preservar su sentido. Un recurso importante para lograrlo es adoptar modalidades organizativas que –como los proyectos, las secuencias de actividades o las actividades permanentes– aseguran la continuidad de las acciones y permiten coordinar los propósitos didácticos –realizables a largo plazo– con los propósitos que orientan los quehaceres del hablante, del lector y del escritor, propósitos que tienen sentido actual para el alumno y son realizables en un plazo relativamente corto.

Los contenidos formulados en este documento deben interpretarse contextualizándolos en las modalidades organizativas y en las situaciones didácticas descritas en los Documentos de Actualización Curricular. Es por eso que, al enunciar cada contenido, se señalan las situaciones didácticas de referencia, que pueden encontrarse en los Documentos N° 2 y 5.

Se desarrollan a continuación los tres grandes aspectos que constituyen el objeto de enseñanza en el primer ciclo: ***Práctica de la Lectura***, ***Práctica de la Escritura***, ***Hablar en la Escuela***. Estos tres aspectos, que son tratados por separado en este documento para lograr claridad en la exposición, deben articularse en la práctica del aula. Esta articulación es necesaria porque –como ya se ha dicho– oralidad, lectura y escritura están estrechamente relacionadas y, cuando se adoptan las modalidades organizativas antes señaladas, se hace posible concretarla.

Dada la especificidad del primer ciclo, en el capítulo sobre "Práctica de la lectura" se dedica un punto a "Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura" y lo mismo ocurre en el caso de "Práctica de la escritura". En este último capítulo, se dedica además un punto a los contenidos vinculados con la ortografía.

---

[2] Lerner, D y otros (1999): Prácticas del Lenguaje. En: Prediseño Curricular Para EGB- Primer Ciclo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (Págs. 358- 363)

PRÁCTICA DE LA LECTURA

La Educación General Básica se propone, en el primer ciclo, incorporar a los niños a una comunidad de lectores. Para ello, la escuela debe ofrecerles múltiples oportunidades de recurrir a la lectura para cumplir diversos propósitos, de entrar en contacto con materiales diversos, de participar en situaciones de intercambio con otros lectores. Se trata de formar lectores que ejerzan el derecho a construir su propia interpretación de la obra que están leyendo y estén dispuestos a confrontarla con la de otros lectores, que comiencen a preguntarse por las intenciones del autor y a tomar posición frente a lo que leen.

Los contenidos que se describen a continuación, formulados como quehaceres del lector orientados hacia determinados propósitos, están involucrados en múltiples situaciones de lectura que tendrán lugar en todos los grados del primer ciclo. Estos contenidos están en acción en el marco de situaciones muy diversas: cuando lee el maestro y cuando los alumnos leen por sí mismos; cuando los lectores ya saben leer en el sentido convencional del término y cuando están aún apropiándose de la alfabeticidad del sistema de escritura. Después de desplegar los contenidos que se ponen en acción tanto durante la alfabetización inicial como más allá de ella, se dedica un punto específico –"Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura" – a los contenidos que se ponen en juego cuando leen por sí mismos los niños que están reconstruyendo la alfabeticidad del sistema..

Quehaceres generales del lector

Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio.

El Primer Ciclo de EGB se propone contribuir a la formación de todos los niños como lectores de literatura, tanto de aquellos que han tenido escasas oportunidades de aventurarse en el mundo literario como de aquellos que han podido hacerlo con frecuencia. Seguramente son muchos los niños que, antes de ingresar al primer ciclo, han incursionado en la realidad simbólica que la literatura crea, son capaces de imaginarla a partir de la voz del adulto, poseen conocimientos acerca de algunos géneros literarios, pueden discriminar entre el mundo ficcional y el real, han comenzado a establecer vínculos entre la ficción y su propia realidad. En una comunidad de lectores, al tomar contacto con obras de alta calidad estética, los chicos van formándose como "lectores estéticos", como lectores que responden, que reaccionan de forma vivencial ante los sentimientos, las ideas, las escenas, las emociones que trasmite el texto literario, que pueden "escuchar" los sonidos y percibir los ritmos de las palabras de un poema, como lectores que participan activamente de los conflictos, las tensiones, los desenlaces de sus cuentos favoritos...

Participar en una comunidad de lectores de literatura.

- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Compartir con otros el efecto que una obra literaria produce.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Comentar con otros lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada.
- Confrontar interpretaciones de un texto literario.
- Intercambiar información con otros acerca del autor de la obra y del contexto en que se produjo.
- Recomendar la lectura de una obra fundamentando la opinión.
- Seleccionar una obra tomando en cuenta las recomendaciones de otros y solicitar recomendaciones para seleccionar lo que se va a leer.
- Elegir un texto adecuado a los propios intereses o a los del destinatario en el caso de la lectura en voz alta, mirando las ilustraciones, la tapa, el título.
- Leer la contratapa, para decidir si se elegirá o no el libro.
- Coordinar la lectura con otros (especialmente el guión teatral).
- Seguir la lectura de un adulto (en este caso el maestro).

Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.

* Leer el texto completo, de principio a fin (cuento).
* Interrumpir la lectura y retomarla en otro momento, señalando el lugar en que se dejó (novela).
* Seguir la lectura de otro durante un período prolongado sin perder el hilo argumental.
* Escuchar leer durante un período prolongado, interrumpir la escucha, retomarla uno o varios días después, reconstruyendo los episodios anteriores (novela).
* Leer detenidamente, prestando atención a cada expresión, especialmente en el poema.
* Adecuar la orientación de la lectura a las convenciones propias del género (historieta, guión teatral).
* Tomar en cuenta las pistas que el texto ofrece para anticipar un desenlace (cuento de suspenso), o una solución (enigmas, adivinanzas, acertijos).
* Anticipar el contenido del cuento a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura.
* Anticipar el significado del texto apoyándose en el conocimiento de los personajes (en especial en la historieta).

Emplear conocimientos acerca del autor y del género para precisar las anticipaciones y enriquecer las interpretaciones.

* Averiguar datos sobre un escritor que hasta el momento no se conocía (cuento, novela, poema, guión teatral, historieta).
* Seguir a un autor cuya obra interesa.
* Seleccionar un texto tomando en cuenta el autor.
* Anticipar, mientras se está leyendo, en base al conocimiento que se tiene del autor o del género.

Autocontrolar la interpretación del texto.

* Volver del texto a las ilustraciones a medida que se va leyendo para encontrar las imágenes correspondientes al fragmento leído.
* Recuperar el hilo argumental volviendo atrás hacia momentos relevantes del relato, hacia la caracterización de los personajes y de los escenarios.

Reconocer la relación entre los elementos lingüísticos y el universo referencial.

* Reconocer las expresiones que designan a un mismo referente para determinar de quién se está hablando en un pasaje del texto.
* Reconocer quiénes son los interlocutores en el discurso directo.
* Identificar el enunciador en el discurso indirecto.

Usar el contexto para desentrañar significados.

* Construir significados globales a partir de las relaciones léxicas.
* Construir significados a partir de las relaciones anafóricas (expresiones o construcciones que remiten a otras que las preceden en el texto) y catafóricas (las que remiten a otras que las suceden en el texto).

Utilizar la información provista por otros textos para anticipar el contenido (a lo largo de todo el proceso lector) y para enriquecer las interpretaciones

* Evocar otros textos a partir del leído.

Interpretar a partir de lo que se sabe de otro texto.

1.3 EL MAESTRO LEE UN CUENTO Y ABRE UN ESPACIO DE INTERCAMBIO

Fragmentos de Registros de Clase

Fragmento 1

Bibliotecaria: Yo voy a acomodar esta mesita... Y les voy a proponer que nos sentemos más cerca, formando una rueda. Sólo vamos a acercar las sillas para que todos puedan escuchar y también ver porque traje un libro para leer y mirar.
(Los niños se ubican con las sillas en rueda y entre ellos se hacen observaciones para hacer silencio. La bibliotecaria se sienta sobre la mesita).
Sabrina: ¿Y vamos a hacer el trato?
Bibliotecaria: ¡Cómo se acuerdan! Sí, vamos a hacer el trato. Pero ¿por qué no les explicamos, a los que no saben, de qué estamos hablando?
Franco: Que mientras vos nos leés, nosotros nos callamos.
Nicolás: Sí, hasta que termines. Después podemos conversar...
Florencia: O pedirte que nos muestres algo, o que nos leas de nuevo.

Texto: Orlev, Uri. (1998)La pequeña niña grande . Ilustraciones: Gleich, Jacky. Norma. EGB: 2º año – Escuela rural - Tandil – Pcia. Buenos Aires. Bibliotecaria a cargo de la clase: Patricia Ratto. Material producido en el marco del Proyecto PAMPAS de la Sala Abierta de Lectura infantil-juvenil, Biblioteca Popular Municipal de Tandil y la UNICEN.

Fragmento 2

Docente: Sí, como yo ya les había leído un cuento de Federico y les gustó, esta vez les traje otros de la misma colección para leerles. ¿Recuerdan cómo se llamaba el de Federico que les leí hace unos días?
Fernando: *"Federico...".*
Claudio: Era ese que decía *"y no, y no, y no...".*
Varios: Sí, el del "no".
Lucas: *"Federico dice no".*
Docente: Si era, *"Federico dice no".* ¿Se acuerdan quién era la autora de ese cuento?
Varios: ¡Graciela Montes!
Docente: ¡Qué bien, cómo se acuerdan! Bueno, ese libro y estos que traje hoy son todos de una colección que, si doy vuelta el libro y leo en esta parte (señala la parte de atrás del libro y la muestra) voy a encontrar otros títulos de la colección que acá la llaman "serie". Les leo (lee y señala con el dedo). *"Títulos de la serie Federico crece. Federico y su hermanita. Federico se hizo pis. Federico no presta. Federico y el mar. Federico va a la escuela. Federico dice no".*
Daiana: El último es justo el que leímos.
Varios: Sí
Lucas: Sí, *"Federico dice no".*
Docente: Sí, les leí ese primero porque es el que estaba en la biblioteca cuando fui a buscar libros para traerles. Bueno, esta tapa de atrás del libro (vuelve a mostrarla), donde están los títulos de la colección que les leí recién, se llama contratapa.

(...)

Texto: Graciela, Montes. *Federico y el mar* (1996). Ilustradora: Legnazzi, Claudia. Sudamericana. Buenos Aires. Grupo Integrado de Nivel Inicial: 3 a 5 años. 18 niños presentes. Institución Rural. Tandil. Provincia de Buenos Aires. Docente a cargo: Patricia Ratto. Material producido en el marco del Proyecto *PAMPAS* de la Sala Abierta de Lectura infantil-juvenil, Biblioteca Popular Municipal de Tandil y la UNICEN.

Fragmento 3

(...)
Docente: ¿Saben una cosa? En este cuento hay algunas partes que se repiten ¿Descubrieron cuáles?
(Silencio. Algunos mueven negativamente la cabeza).

Docente: Bueno, yo les leo y vamos a tratar de descubrir, entre todos, qué partes se repiten (lee). *"Federico está en su laguna, que es más chiquita que el mar. El agua viene y lo moja, el agua viene y se va. –¡Quiero más agua!- dice y se va con el balde al mar. El agua viene y lo moja, el agua y se va. Federico salta las olas ¡y ya está dentro del mar! El agua viene y lo moja, el agua viene y se va".* (Levanta la vista del libro y mira a los niños) ¿Y? ¿Descubrieron qué es lo que se repite? Yo vi caras de que se estaban dando cuenta.
Juan Ramón: El agua viene y lo moja... (se detiene tratando de recordar).
Docente: ¿Y si lo decimos entre todos?
Todos: El agua viene y lo moja, el agua viene y se va.
Docente: ¿Vieron que tiene un cierto ritmo? Casi como un movimiento... Ese ritmo del texto, ese movimiento ¿a qué se parece?
Lucas: ¡A las olas!
Daiana: Si, hace como el mar.
Docente: Parece que Graciela Montes, cuando escribió este cuento eligió estas palabras para que tengan el ritmo de las olas. Ahora, yo les pregunto ¿por qué ha repetido esta parte?
(Silencio).
Lucas: Porque hay muchas olas.
Marcelino: Sí, muchas.
Juan Ramón: Y porque el agua viene una (vez), viene muchas y no se cansa nunca.
Texto: *Federico y el mar* . Registro citado.

Fragmento 4
En la presente situación los niños comentan un fragmento del texto. La discusión se realiza en torno a un sueño enmarcado en la realidad de la protagonista del cuento.
Bibliotecaria: ¿Hay alguna pista en el texto que nos indique que lo de Daniela puede ser un sueño?
Martín: Cuando se hace grande.
Bibliotecaria: (Busca en el libro la página a la que Martín alude y lee). *"Hasta que una noche, Daniela se despertó y de repente se vio convertida en alguien muy grande".*
Nahuel: Pero ahí no se sabe si es un sueño...
Martín: Es verdad, ahí no se sabe.
Nicolás: Para mí... te das cuenta cuando el sueño se termina. Cuando ella grita y los padres aparecen y están grandes otra vez.
Bibliotecaria: (Busca en el libro las dos páginas en las que aparece el momento que cita Nicolás). A ver, les leo la parte que dice Nico. (Lee) *"-¡Mamá! ¡Mamá! – gritó Daniela, sobresaltada. Gritó tan duro que se despertó. Y allí, frente a la cama, estaba mamá".*
Franco: (Interrumpiendo). ¡Claro! Si ella estaba despierta, ¿cómo se va a despertar cuando grita?
Todos: (Silencio).
Bibliotecaria: A ver Franco, ¿cómo es eso?
Franco: Ella estaba soñando, por eso cuando grita se despierta.
Diego: Pero en el dibujo ella está despierta.
Nicolás: Lo que pasa es que ella estaba despierta en el sueño y cuando grita se despierta de verdad.
Nahuel: Sí, tiene razón.
Rodrigo: Ella estaba soñando y ahí es cuando se despierta, cuando grita.
Varios: Sí...
Nicolás: Por eso, cuando ella se despierta de verdad, los padres están grandes.
Sabrina: Entonces, los padres siempre estuvieron grandes. Eran chiquitos en el sueño
(...)
Texto: *La pequeña niña grande.* Registro citado

Fragmento 5
(...)
Docente: Serán una copia, pero una más grande que la otra, pero.. ¿Quién es Emota? ¿De dónde vino?
(Silencio).
Docente: ¿Quién habrá hecho que venga Emota a la casa a peinarla a la mamá? ¿Quién habrá hecho eso?

(Silencio).
Docente: Emita, dice en algún lugar del libro, se reía cuando vino Emota ¿Sí estaba contenta con eso?
Todos: Sííí.
Docente: ¿Qué le daba eso a Emita?
Santi: Mucha risa.
Docente: Entonces ¿quién será Emota? ¿A qué habrá ido?
Rosario: Decimos que cuando era grande era Emota y cuando era chiquita era Emita.
Docente: ¿Qué me querés decir con eso? Está bien, contáme un poco más.
Rosario: Cuando Emota la peinaba a la mamá Emita se tapaba la boca porque le daba risa.
Docente: ¿Entonces quién habrá traído a Emota para que la peine?
Rosario: La mente pensadora.
Docente: ¿Con la mente pensadora de quién?
Rosario: De Ema.
Docente: ¿Emota era de verdad o de mentirita?
Pablo: Era de mentirita porque es un cuento.
Docente: ¿Era de mentira porque era un cuento?
Rosario: No. Era de mentirita porque la pensó en la mente pensadora.
Docente: ¡Muy bien!.. ¿Para qué la pensó con la mente pensadora?
Rosario: Para poder peinar a su mamá y poder defenderse.

Texto: Graciela Montes (1997). *La venganza de la trenza.* Ilustradora: Claudia Legnazzi. México. Fondo de Cultura Económica.
Escuela Emilio F. Olmos – Gral. Cabrera – Córdoba. Grupo: 1º año. Docente a cargo de la clase: Marta Pérez.

Fragmentos 6
En este pasaje del registro los niños están conversando sobre los componentes emotivos y simbólicos de los colores de las ilustraciones en relación con la historia que se narra.
(...)
Emiliano: En las dos partes de acá (señala un sector de la imagen) está oscuro y en la otra no (señalando otros sectores).
Docente: A ver, él está señalando algo que tiene que ver con las ilustraciones. ¿Vos creés que tiene algo que ver con la historia esta oscuridad y esta claridad? (señalando los sectores de la ilustración indicados por el niño).
Milagros: Si, porque lo abrazó.
Lucas: Si, ahí se ve todo oscuro porque el hermano estaba de piedra (señalando el sector más oscuro de la imagen) y cuando está así (señala las ilustraciones más claras) porque se empezó a tirar la piedra (en alusión al proceso de transformación).
Docente: O sea, que cuando él estaba convertido en piedra, el bosque también estaba oscuro. ¿Por qué creen que ese bosque estaba tan oscuro?
Lucas: Porque no se querían y se aclaró porque se querían (refiriéndose a los hermanos).
(...)
Lucas: El bosque tenía una relación con los dos hermanitos.
Docente: Ah! ¿Cómo te diste cuenta de todo eso?
Lucas: Porque cuando lo abrazó empezó a esclarecerse el pasto y los árboles.

En este fragmento los niños están comentando un pasaje del libro álbum. La discusión se realiza en torno al significado de los elementos representados en la retirada de tapa y contratapa al servicio de la historia.
(...)
Ariel: Porque (en) la primera parte, la nena estaba sola y el libro está solo y después están juntos y la pelota y el libro están juntos.
Docente: Miren lo que está nombrando Ariel. ¿Vos decís esta parte? (muestra la retiración de tapa).
Ariel: (asiente)
Docente: Miren, justo la retirada de la tapa, él ve que el libro está solo y al final....(muestra la ilustración final) ahora están juntos. ¿Por qué les parece que el autor habrá hecho está representación?
Niños: (opinan a la vez)
Docente: A ver Kathe (dirigiéndose a la niña).

Katherine: Después ellos se juntaron y la pelota y el libro se juntaron y termina.
Docente: O sea que para ustedes, esto representa a quiénes.
Alumno: A los hermanos.
Agustín: Que se juntaron.
Alumno: Que se quieren uno a otro.
Nicolás: Que se juntaron los hermanos y después se juntaron los libros, porque se hicieron juntos (interrumpiendo).
Milagros: Se juntaron la pelota y el libro, porque después se quisieron mucho.
Alumno: Se juntaron.
Docente: ¿Y a partir de qué momento ustedes se dan cuenta en el texto que hubo un cambio entre ellos dos?
(Bullicio)
Docente: ¿En qué pasaje? ¿a ver?
Lucas: Donde está de piedra.
Docente: Donde él está convertido en piedra. Vamos a ver esa parte (busca dicho pasaje en el texto y lo muestra).
(Bullicio)
Emiliano: En el primero está hecho piedra, en el segundo se estaba moviendo, en el otro la cabeza tenía como piedra y en el otro, no (refiriéndose a la transformación del personaje durante la secuencia de imágenes)
Docente: ¿Y qué hizo transformar la piedra en niño?
Milagros: Porque se abrazaron.
Nicolás: Porque le dio el sol.
Varios: (Opinan a la vez)
Alumna: Porque se querían mucho...
Docente: A ver, ella dice que lo abrazó la hermana y él dice que actuó el sol. A ver, voy a leer (relee el pasaje y muestra las imágenes). *Abrazó la figura dura y fría y lloró. Poco a poco la figura empezó a cambiar de color y se hizo más suave y más tibia*
Daiana: Porque ella lo quería.
Agustín: Porque no se querían el hermano y la hermana y por eso el hermano se convirtió en estatua.
Nicolás: Y después se pusieron juntos.
(...)
Texto: Anthony Browne (1993). *El túnel*. México. Fondo de Cultura Económica. Institución: EPB Nº 16. La Plata. Grupo: 1er. Año ¨C¨ T.T. Docente a cargo: Alejandra Paione.

Fragmentos 7

(...)
Brenda: ¡Pobre Federico! Le tenía miedo al mar.
Claudio: Pero después se le pasó.
Lucas: Le tenía miedo al mar porque está grande.
Docente: ¿Quién está grande?
Lucas: El mar. Mirá (se levanta de la silla y muestra en el libro la página en la que Federico está solo frente al mar).
Docente: A ver... Lucas dice que Federico le tenía miedo al mar porque el mar está grande. ¿Qué les parece a ustedes?.
Juan Ramón: Sí, está grande el mar.
Daiana: Y la arena también.
Julieta: Y está lejos.
Brenda: Y Federico está todo chiquito.
Docente: ¿Por qué les parece a ustedes que Claudia Legnazzi, la ilustradora, hizo así este dibujo, con el mar tan grande y Federico tan chiquito?.
Brenda: Porque quería.
Claudio: Porque le da más miedo.
Docente: ¿A quién le da más miedo?
Claudio: A Federico.
Juan Ramón: Sí, seño, ¿no ves que lo mira y no quiere ir al mar?
Docente: A ver, Brenda dice que la dibujante los hizo así porque quiso y Claudio dice que porque le da más miedo a Federico. A los demás ¿qué les parece?

Franco: Que es por el miedo de Federico.
Marcelino: Sí, que te da más miedo.
Lucas: Porque está solo en el dibujo.
Docente: Y también es un poco lo que dice Brenda, que la ilustradora, Claudia Legnazzi, quiso hacer este dibujo de esta manera para transmitir el miedo de Federico frente al mar, como dicen ustedes. Ese dibujo no le salió de casualidad, así sin pensar. Y ahora... ¿Les leo para ver qué dice el texto aquí?.
Todos: Sí.
Docente: (Lee) *"Federico tiene miedo, por eso no quiere entrar. ¿Las olas son tan enormes y hay tanta agua en el mar!".*
Lucas: Dice lo del miedo de Federico.
Brenda: Y que las olas son grandes.
Juan Ramón: ¡Cómo el dibujo, seño, dice como el dibujo!
Docente: Seguro que la ilustradora trató de mostrar con el dibujo lo que Graciela Montes escribió con palabras. Y parece que lo ha logrado, porque a todos nos llamó la atención esa imagen ¿no?
Varios: Sí...

Texto: *Federico y el mar.* Registro citado.

Fragmento 8
Los niños discuten la entrada de los personajes al túnel.
(...)
Ariel: Capaz que está leyendo el libro y después estaba imaginando todo el libro.
Docente: ¿Qué opinan de lo que dice Ariel? Un cuestionamiento interesante el que dice Ariel. Dice que puede ser que ella, con tantas historias, pudo haber soñado esta entrada al túnel.
Ariel: Ella imaginaba todo esto.
Docente: A lo mejor ella imaginó esta entrada al túnel.
(Toca el timbre de recreo)
Docente: Yo los invito a que en otra oportunidad, en otra hora del cuento, volvamos a meternos en la historia de *El Túnel*, a seguir descubriendo cosas y confirmar si fue o no un sueño. ¿Qué les parece?
Mili y varios: Bueno.
Texto: *El túnel*. Registro citado

1.4 ANÁLISIS DEL EFECTO DE LA LECTURA EN LAS PRODUCCIONES INFANTILES

1.4.1 Producción de un niño en el marco de una investigación: trascripción normalizada del cuento producido por Claudia.

Extraído de: Ferreiro, Emilia (2003), *Los niños piensan sobre la escritura*. CD, Siglo XXI.

Caperucita Roja

Había una vez una niña llamada Caperucita Roja
y un día su mamá le dijo que fuera a la casa de su abuelita
y su mamá le dijo que no se detuviera en el camino
y Caperucita caminó y caminó
y cuando se iba del camino de repronto salió un lobo
y caperucita le dijo quién eres tú
y el lobo le dijo que no me conoces
y Caperucita le dijo el lobo feroz vete por ese camino y llegarás más rápido
y Caperucita fue por ese camino
y el lobo se fue por el otro camino tomó el atajo y se fue
el lobo llegó y entró a la casa de la abuelita
y a la abuelita la escondió
y en ese momento tocaron la puerta
y dijo el lobo quién
y contestó yo abuelita
y dijo el lobo pasa hijita
y Caperucita dijo Qué boca tan grande
y dijo para comerte
y en ese momento llega un cazador
y le disparó
y pasaron muchos años
y vivieron muy felices para siempre
y el lobo se había muerto.
Fin

1.4.2 Producciones de niños en situaciones didácticas.

- ***"Cuentos de gnomos"***

Sala de 5 años. Docente: Gloria Seibert. Niño: Marcio. Transcripción e interpretación de una escritura de nivel silábico.

O OO PIEO A UEA D O O
Los gnomos persiguieron las huellas de los trolls

I AI UIO EA A A UEA
y así pudieron llegar a la cueva

EAO I EIEO UA EA AA E EO
Entraron y prendieron una vela para ver mejor.

IEO AIAO I EAA O O
Siguieron caminando y estaban los trolls.

- ***"Enciclopedia de animales: tipos de patas"***

Sala integrada de 3 y 4 años. Docente: Marisa Umbides. Niña: Silvia. Trascripción de una escritura presilábica. Al interpretar el niño atribuye cada enunciado a una línea gráfica.

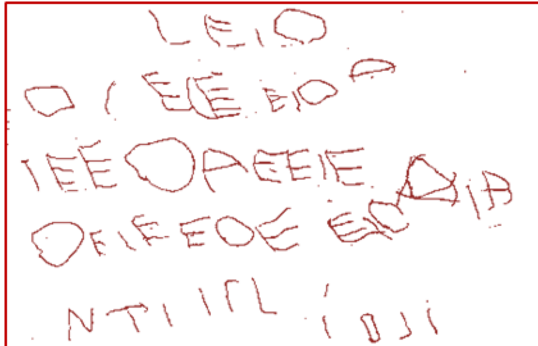
Los pingüinos sacan su presa del mar con el pico.

Los pingüinos pueden estar adentro del agua hasta 18 minutos.

Cuando caminan parecen torpes.

- ***"Enciclopedia de animales: diferentes tipos de cubiertas"***

Sala de 5 años. Docente: Maribel Moio. Niños: Misael y Matías. Trascripción de una escritura producida por niños de nivel silábico y presilábico.



L EIO
El erizo

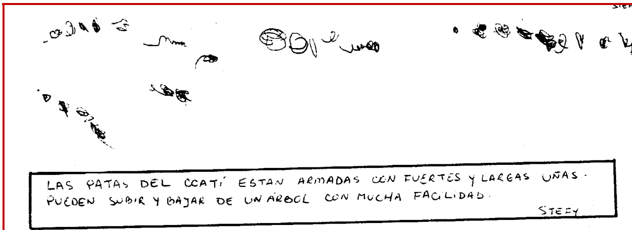
O IE E EIOA
Su piel es espinosa.

IEE OA E E IE AIA
Tiene púas que le sirven para

OEIE E O EIO
protegerse de los enemigos.
Se envuelve en forma de pelota.
Si cae por una ladera se envuelve y no se lastima.

- ***"Enciclopedia de animales: tipos de patas"***

Sala integrada de 3 y 4 años. Docente: Marisa Umbides. Niña: Stefanía. Transcripción e interpretación de una escritura presilábica.



Las patas del coatí están armadas con fuertes y largas uñas.

Pueden subir y bajar de un árbol con mucha facilidad.

2.1 ALGUNAS SITUACIONES DIDÁCTICAS EN TORNO A LA BIBLIOTECA DEL AULA

- **Funcionamiento de la biblioteca**

Se incluyen aquí algunas situaciones didácticas directamente vinculadas con la organización del material de la biblioteca del aula y su funcionamiento. Es importante que los niños participen en estas situaciones y cuenten con espacio para tomar decisiones que les permitan constituirse como usuarios frecuentes de la biblioteca. En el marco de estas propuestas, los niños tienen oportunidades de leer y escribir con distintos propósitos: seleccionan libros que desean incluir en la biblioteca, fichan y registran los materiales bibliográficos para organizar su circulación, consignan los datos más relevantes de las obras para brindar información a los lectores, sistematizan el material de acuerdo a temas que abordan. Al ejercer estas prácticas de lectura y escritura, los niños interactúan con diversos soportes de la cultura escrita –fichas, listado de obras, libros, revistas, catálogos- que les permiten enfrentarse con toda la complejidad del sistema de escritura (todas las letras, diversos tipos y tamaños, otras marcas que no son letras, la distribución en la página…). Los niños resuelven problemas de lectura –por ejemplo- al localizar datos específicos sobre las obras tales como un título o el nombre de un autor que se sabe que está escrito, y con la ayuda del maestro pueden comenzar a considerar cada vez más información cuantitativa y cualitativa proporcionada por el texto (cuántas letras o segmentos presenta, cuáles, en qué orden aparecen).

Fichado de libros y otros textos

Fichar los materiales de la biblioteca registrando los datos más importantes de las obras, facilita el control del acervo así como su rápida y fácil ubicación. A partir de esta situación es posible enseñar a leer y a copiar de manera selectiva datos específicos tales como título, autor, ilustrador, editores. Los niños analizan las portadas y contraportadas tomando en cuenta diferentes índices provistos por el texto con el fin de volcar la información en las fichas.

El docente trabaja con los alumnos el diseño de la *ficha* a efectos de decidir qué es necesario dejar escrito para saber de qué libro se trata. Se pueden mostrar varias fichas de biblioteca para analizar y comparar con las que se desea producir en esta ocasión. Para completar las fichas el maestro puede asignar un conjunto de materiales por parejas e intervenir de manera específica a fin de que los niños localicen en la tapa los datos necesarios y los copien en las fichas diseñadas. El docente puede transcribir estos datos en otra hoja en letra imprenta mayúscula para que los niños puedan producir con la variedad tipográfica de mayor experiencia. Finalizada la producción, los autores u otros compañeros pueden revisar las escrituras producidas. Dependiendo de la experiencia previa de los alumnos, la producción de las fichas puede realizarse de manera individual o compartida entre niños y docente de manera colectiva (todos los niños dictan al maestro).

Registro de préstamo

Registrar el préstamo de los materiales bibliográficos permite dejar constancia de la circulación y destino de los mismos. Para asentar el préstamo y devolución de los materiales seleccionados, un alumno, de manera rotativa, puede asumir la función de bibliotecario.

El registro de los libros de la biblioteca puede organizarse de diversas maneras. Se puede hacer un *listado de títulos* –con o sin autor- escrito por el docente en letra imprenta mayúscula y visible para todo el grupo. En este listado, el maestro deja un espacio suficiente para que los niños puedan registrar su nombre en el préstamo y tacharlo en la devolución. Otra posibilidad es organizar la lista de nombres de los alumnos y copiar al lado el nombre del libro elegido (o seleccionarlo entre varios carteles). Cada situación supone oportunidades para desarrollar distintas prácticas de lectura y escritura. En esta actividad habitual los alumnos deben resolver problemas de lectura por sí mismo donde el desafío consiste en localizar -con ayuda del maestro- dónde aparece escrito el título o el nombre buscado. Una vez localizado, la copia adquiere sentido pues resulta necesario guardar memoria del poseedor del material.

(Ver en Anexo I algunas opciones)

Selección de materiales bibliográficos

Consultar contratapas de libros, catálogos de editoriales, publicidades y reseñas de textos publicadas en distintos medios gráficos ayuda a tomar decisiones acerca de qué materiales comprar o conseguir, por ejemplo, a través de una solicitud de préstamo a otra biblioteca. Los propósitos son ofrecer oportunidades para que los niños puedan seleccionar textos atendiendo a diferentes criterios y proponer diversas situaciones de lectura para enseñar a leer.

El docente lee a la vez que solicita a los alumnos que exploren los distintos materiales en pequeños grupos o de manera individual. Durante estas lecturas los niños descubren que existen los libros que hablan sobre los libros y pueden reconocer materiales ya leídos y descubrir otros que les interesaría conocer de la misma colección, identificar nuevos títulos de un autor cuya obra han frecuentado, contrastar su opinión con las reseñas publicadas por una editorial.

- **Lectura e intercambio entre lectores**

Se incluyen aquí variadas situaciones de exploración, lectura e intercambio entre lectores tanto en la sala de clase, en la institución como entre las familias. El propósito es generar encuentros personales y compartidos poniendo a los niños en contacto con diversidad de materiales literarios y de distintos géneros informativos. A través de estas situaciones los alumnos tienen oportunidades para ejercer prácticas de lector, por ejemplo, decidir qué leer y con quién, solicitar los materiales referenciándolos de manera cada vez más precisa, compartir los efectos que las obras producen, recomendar obras leídas a otros lectores.

Los niños exploran y leen por sí mismos materiales de la biblioteca

Propiciar diferentes momentos de encuentro con los libros brinda oportunidades para que los alumnos actúen como lectores. Los niños seleccionan libros que desean leer atendiendo a diversos criterios – por ejemplo, seguir a un autor, leer sobre un tema que interesa, preferir una colección o serie por sus ilustraciones- a la vez que comentan esta experiencia con los compañeros.

El maestro puede organizar una mesa de libros disponiendo una cantidad de materiales más o menos equivalente al número de alumnos presentes. Informa datos de algunas obras ofrecidas tales como autor, título, editorial, colección, serie; propicia la lectura individual y luego por parejas a fin de que los alumnos tengan oportunidades de compartir con otro las historias leídas y enriquecer sus interpretaciones; organiza intercambios colectivos para que los alumnos comenten sus experiencias con los libros.

El maestro lee y abre espacios de intercambio sobre la obra

Leer una obra y abrir un espacio de intercambio con el grupo posibilita el ingreso al mundo creado en los textos y el intercambio de impactos y reflexiones con otros lectores. El propósito didáctico es formar a los alumnos como lectores de literatura poniendo en juego prácticas que favorecen la construcción de sentidos cada vez más elaborados acera de las obras.

Además de materiales literarios, con el propósito de saber más sobre un tema el maestro lee y comenta con los niños textos informativos tales como artículos de divulgación científica o notas de enciclopedia. En ocasiones, selecciona textos “difíciles” en tanto proponen desafíos para sus alumnos; textos que ofrecen oportunidades para discutir su sentido al confrontar interpretaciones, al releer algunos de sus fragmentos, al conocer otros datos a través de las explicaciones del maestro.

Agendas de lectura

Agendar las obras que se leen permite llevar un registro de lo leído; al mismo tiempo, ofrecer oportunidades para que los niños lean por sí mismos para localizar el título de un libro, en un universo acotado de posibilidades.

El maestro escribe en un afiche -con el tipo de letra más conocido por los alumnos- un listado de títulos a leer y su distribución en el tiempo, por ejemplo, en la semana o en el mes. Antes de leer la obra, el docente anuncia el título y solicita que lo encuentren para marcarlo. En algunas ocasiones, los títulos que se incluyen en las agendas de lectura son seleccionados por el maestro. En otras, son los niños quienes -a partir de un conjunto de opciones ofrecidas por el docente- deciden qué títulos incluir. También puede proponer que los niños busquen qué hay que leer cada día o que busquen qué van a leer al día siguiente.

El cuaderno de clase o libretas destinadas para tal fin, pueden ser otros soportes donde los niños de la escuela primaria agendan los libros que el maestro y ellos mismos leen. Cuando la escritura remite a elecciones personales, los alumnos pueden producir y compartir con los compañeros comentarios escritos sobre aspectos más destacables del material.

Producción de recomendaciones

El intercambio entre lectores requiere ampliar interlocutores más allá de las puertas del aula. A tal efecto, en la escuela y en el jardín se habilitan espacios formales para comentarios y recomendaciones bibliográficas.

Estos intercambios entre compañeros se realizan tanto de manera oral como escrita. Los maestros pueden destinar con cierta periodicidad un momento en la jornada para que sus grupos se encuentren y hablen sobre libros que conocen o para intercambiar algunos que valen la pena compartir. Al mismo tiempo que desarrollan estos encuentros, resulta importante planificar situaciones específicas para que los niños produzcan recomendaciones por escrito, tanto por dictado al maestro como por sí mismos. Estas recomendaciones se publican en la institución –por ejemplo, en afiches de propaganda, en un periódico escolar o en un panel- para ser consultadas por todos. También, la circulación de las recomendaciones puede ser extraescolar.

Circulación de “bolsas viajeras”

El intercambio entre lectores incursiona también en el contexto familiar. Se trata de favorecer espacios compartidos de lectura invitando a las familias a participar de la circulación de algunos materiales de la biblioteca.

Las “bolsas viajeras” pueden contener material de lectura variado destinado a niños y material específico para adultos (cuentos, textos informativos, poesías, historietas, etc.). Incluye un cuaderno donde se invita a las familias a registrar comentarios sobre lecturas y sugerencias sobre otros materiales a incluir.

2.2 LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS NOMBRES PROPIOS

Fragmentos de registros de clase

- **Fragmento 1**

Sala: 5 años
Situación: Localizar entre un conjunto de carteles el nombre de un compañero y copiar dicho nombre en un listado de responsables de biblioteca. En esta oportunidad Héctor y Conrado son quienes desarrollan esta actividad habitual.

Docente: Ustedes dos van a buscar dónde dice "Lucía" que es la nueva encargada de la biblioteca, tenemos que escribir su nombre en la lista de bibliotecarios de la sala.
Acá hay tres nombres (muestra tres carteles que ha seleccionado del conjunto de todos los nombres). En uno dice "Luz Candela", en otro "Francisco" y en otro "Lucía" (lee invirtiendo el orden de presentación)

FRANCISCO	LUCIA	LUZ CANDELA

Docente: ¿Dónde les parece que dice "Lucía"?
(Héctor señala LUCÍA)
Docente: ¿Por qué te parece ahí?
Héctor: Porque tiene... (señala L en LUCÍA)
Docente: Y en éste también está, mirá (señalando L de LUZ CANDELA). Entonces, ¿dónde dirá "Lucía"?
(Héctor señala el cartel que dice LUZ CANDELA)
Docente: ¿Y a vos Conrado, dónde te parece que dice "Lucía"?
(Conrado señala LUCÍA)
Docente: ¿Por qué ahí y no en éste? (Señalando el cartel de LUZ CANDELA)
Conrado: Porque es más cortito.
Héctor: Tiene menos letras que "Luz Candela".
Docente: ¿Cuál es más cortito cuando los decís?
(Héctor y Conrado repiten lentamente uno y otro nombre)
Héctor: Sí, "Lucía" es de menos (señala LUCÍA).
Docente: ¿Están de acuerdo que acá dice "Lucía"?
Héctor: Sí. Empiezan iguales... "Lucía" (señalando el cartel), tiene menos letras.
Docente: A ver, leé señalando con el dedito.
Héctor: "*Lucía*", "*Luz Candela*" (Lee señalando ambas escrituras).
Docente: Bien… ¿y aquí saben qué dice? "Francisco" (señalando el cartel). Ahora fíjense bien cómo está escrito "Lucía" para escribirlo en esta lista de bibliotecarios. Conrado, vos escribís y Héctor se va fijando cómo lo hacés. Para ayudarte va marcando en el cartel cada letra que tenés que copiar. Después entre los dos revisan cómo quedó y me lo muestran ¿Sí?

- **Fragmento 2**

Sala: 4 años
Situación: Registrar el nombre de los niños que llevan a su casa una “bolsa viajera”[1]. A diferencia de otros momentos donde los beneficiarios escriben su propio nombre en un listado, en esta oportunidad la docente encarga la tarea a un grupo de compañeros. Félix, Trinidad y Erika van a registrar los nombres “José” y “María Libertad”. Para ello deben localizar primero los carteles donde están escritos estos nombres para luego copiarlos.
Docente: Acá hay dos nombres escritos. En uno dice “Rodrigo” y en otro “José” (lee invirtiendo el orden de presentación). ¿Dónde dirá “José”?

JOSÉ	RODRIGO

(Félix y Trinidad señalan JOSÉ)
Docente: ¿Por qué les parece qué ahí dice “José”?
Félix: Porque tiene ésta (señala J) y ésta (O) y ésta (S) y ésta (E).
Trinidad: “José” tiene nombre poquito en el cartel.
Docente: A ver, ¿me contás qué es “nombre poquito”?
Trinidad: ¡Letras!
Docente: ¡Ah! Vos querés decir que tiene poquitas letras. ¿Qué piensan Uds.? (dirigiéndose a Félix y Erika).
Erika: Sí, acá tiene poquito (señalando JOSÉ)
Trinidad: Letras.
Docente: Sí, efectivamente, acá dice “José” (señalando mientras lee) y tiene menos letras que éste (señalando RODRIGO). Acá dice “Rodrigo” que tiene más letras (lee señalando).
(…)
Docente: Ahora vamos a buscar entre estos tres nombres. En uno dice “Karen” y en otro “María Libertad” y en otro “Ana” (lee invirtiendo orden de presentación). ¿Dónde les parece que dice “María Libertad”?

MARÍA LIBERTAD	KAREN	ANA

Erika: Acá tiene muchas letras (señalando MARÍA LIBERTAD) y acá tiene poquito (señalando KAREN).
Trinidad: “José” también.
Docente: Entonces, ¿acá qué dice? (señalando el cartel MARÍA LIBERTAD).
Erika: Acá, “María Libertad” (tomando el cartel MARÍA LIBERTAD).
Docente: ¿Están de acuerdo todos?
Félix: Sí, tiene muchas.
Docente: Les leo “*María Libertad”*, “*Karen, “Ana*” (señalando cada nombre).
Trinidad: “*José*” (señalando JOSÉ).
Docente: ¡Qué bien, cómo te acordaste!
Trinidad: Tiene ésta (señala la J)
Docente: Y éste también tiene ésta (presentando el cartel JOSEFINA y señalando la J).
Trinidad: Pero éste tiene poquito (señalando JOSÉ)
Docente: Sí, y éste tiene más. Acá dice *“Josefina”* (lee señalando JOSEFINA). Míren, en uno dice “José” y en otro “Josefina” (mientras coloca un cartel debajo del otro).
Trinidad: “Josefina” como “Carolina”
Docente: ¿Qué otros nombres terminan como “Josefina” y “Carolina”?
Erika: “Melina”... ¡“Marina” como mi hermana!
(La docente escribe en un papel CAROLINA, MELINA y MARINA y lee).
Trinidad: Parece un versito. ¡Y mirá… todos tienen ésta! (señalando la A final en cada uno de los nombres)

---

[1] Situación didáctica en la que conjuntos de niños son seleccionados de manera periódica para llevar a sus casas “bolsas viajeras”. Las bolsas contienen materiales de lectura para compartir con sus familias y un cuaderno para que los padres puedan compartir opiniones sobre el material.

Docente: Sí, con la “a”, y terminan igual también cuando los digo… “Josefina”,“Carolina”, “Melina”, “Marina”…¿vieron? (los niños asienten). Bueno, ahora que tenemos el cartel de “María Libertad” y de “José” vamos a organizarnos para que los tres puedan copiar una parte cada uno. Como ya saben, mientras uno escribe los otros van a ayudar al que está escribiendo. Cuando terminan me avisa

- **Fragmento 3**

Primer grado.
Situación: Localizar el nombre del responsable de una actividad de biblioteca y copiarlo en una lista.

Docente: Necesitamos un ayudante para que anote en la agenda el cuento que leímos en clase. Hoy va a ser Ludmila. Mientras todos terminan de escribir, Rodrigo y Eliana ayudan a buscar el cartel de Ludmila y anotan su nombre para acordarnos que hoy le tocó a ella.
(La docente les entrega a dos niños cuatro carteles: LISBET- LUDMILA - LORENA – LUCÍA)
Docente: Busquen en estos carteles el de “Ludmila”.
Rodrigo: Acá dice “Lisbet” (señalando LISBET).
Docente: ¿Cómo sabés que acá dice “Lisbet”?
Rodrigo: Porque empieza con ¨ele¨y termina con ¨te¨.
Eliana: Todos empiezan con ésta (mirando atentamente los carteles y señalando L)
Rodrigo: Con la ¨ele¨ de ladrillo.
Docente: ¿Cuáles son los que terminan igual?
Rodrigo: Este, éste y éste (señalando LORENA-LUDMILA –LUCÍA). Éste no (señalando LISBET)..
Docente: Bueno, ya sabemos que acá dice “Lisbet”. Entonces este cartel lo apartamos (tomando el cartel correspondiente). ¿Y de estos tres cuál les parece que dice “Ludmila”?
(Rodrigo toma LUDMILA y Eliana LUCIA).
Docente: ¿Por qué no tomaron éste? (señalando el cartel de LORENA).
Rodrigo: Porque no tiene la “u”.
Eliana: Este es el de Lorena (señalando el cartel correspondiente).
Docente: ¿Cómo te diste cuenta?
Eliana: Porque termina con “a” (señalando A).
Docente: Pero éstos también terminan con la “a” (LUDMILA-LUCIA)
Rodrigo: Pero éste tiene la O (señalando LORENA) y éstos no la tienen (indicando LUDMILA-LUCIA).
Docente: Y de estos dos, ¿cuál será el cartel de “Ludmila”?
(Silencio)
Docente: Les voy a dar una ayuda, en uno dice “Ludmila” y en otro dice “Lucía”. ¿Cuál será el de “Ludmila”?
(Los niños permanecen en silencio unos instantes)
Rodrigo: Ah…acá dice “Lucía” y acá dice “Ludmila” (señalando cada cartel correspondientemente).
Docente: ¿Cómo se dieron cuenta?
Eliana: Porque “Lucía” es más cortito y “Ludmila” es más largo. No ves que tiene más letras (señalando el cartel de LUDMILA).
Rodrigo: Acá dice (señalando el cartel de LUDMILA) porque es “Ludmila” (alargando exageradamente la “i”) porque tiene las letras de “mi” de “Milagros” (nombre de otra compañera).
(La docente escribe MILAGROS y verifican la información aportada por Rodrigo).

- **Fragmento 4**[2]

Sala: 5 años

Situación: Elegir responsables de una actividad habitual. Identificar el nombre extraído de una bolsa.

(La docente exhibe un cartel que dice PABLO a todo el grupo)

Docente: ¿De quién será este cartel?

(Ninguno responde)

Docente: Es un nombre que empieza con "pa"...

Varios: ¡Pablo!

Docente: ¿Es el único que empieza con "pa"?

Cesár: ¡No! ¡"Paola" también!(Expone juntos los carteles de PAOLA y PABLO)

Docente: ¿Cómo nos podemos dar cuenta en cuál dice "Paola" y en cuál dice "Pablo"?

Joaquín: En éste (señala PAOLA), dice "Paola" porque termina con la "a" (señala A final del texto), y éste, "Pablo" (señala PABLO) porque termina con la "o" (señala O).

- **Fragmento 5**

Sala: 5 años
Situación: Elegir responsables de una actividad habitual. Identificar el nombre extraído de una bolsa. (La docente extrae el cartel que dice LORENA y muestra al grupo el segmento NA, ocultando el resto de la palabra).

Docente: ¿De quién es este cartel?
Javier: ¡Termina con "a"!
Sandra: ¡Nicolás!
Juan: Natalia.
Lorena: Lorena porque termina con "a".
Docente: ¿Es el único que termina con "a"?
(Algunos enuncian varios nombres como: Sandra, Mariana y Natalia).
Adrián: ¡Mariana no! Termina con "ma", Mariana (enfatizando la sílaba inicial).
Sergio: ¡No! Ma-ria-na... termina con la "a", ¿no ves?
(varios dicen "na", otros "a").
Docente: ¿Dirá Natalia?
Varios: ¡Sí!
Docente: Acá dice "na"; ¿dirá Natalia?
María Elena: ¡"NA" empieza como Natalia!
El grupo discute sobre si comienza o no Natalia con "na". Traen el cartel donde está escrito ese nombre, lo comparan con el cartel semioculto (LORENA) y descubren la imposibilidad de que diga Natalia, dada la ubicación diferente del segmento "na" en los dos carteles. Lorena trae espontáneamente otro cartel con su nombre y justifica la anticipación que había realizado. Otros segmentos luego permiten confirmar el significado.

---

[2] Fragmentos 4 y 5 extraídos de: Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires, Aique.

2.3 DISTINTAS SITUACIONES DE TRABAJO CON EL NOMBRE PROPIO

Actividad No Presencial: Lectura del documento.

Distintas situaciones de trabajo con el nombre propio

Los niños tienen oportunidades de ampliar sus conocimientos sobre el sistema de escritura cuando reconocen el nombre propio en el conjunto de los nombres, logran escribirlo por sí mismo de manera convencional y amplían cada vez más el conocimiento de los nombres de otros compañeros. Diversas investigaciones han demostrado que el nombre propio "(…) es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras"[3]. El propio nombre y el de los otros ponen ante sí TODAS las letras en palabras de gran significación personal y social.

En este apartado se presentan situaciones de lectura y escritura de nombres que amplían las expuestas en el Anexo II sobre localización e interpretación de nombres. Se trata aquí de situaciones donde los niños aprenden a copiar el nombre propio y situaciones trabajo donde los nombres son utilizados como referentes para la lectura y la escritura de otros textos. Algunos fragmentos ilustran el desarrollo de este tipo de propuestas donde los niños reflexionan sobre el sistema de escritura.

- ***Situaciones de copia del nombre propio.***

Al aprender a escribir el propio nombre, los niños (…) cuentan con una fuente importante de información sobre el sistema de escritura: cuántas y cuáles letras presenta el nombre y qué es lo que estas letras representan, cómo dichas letras se organizan espacialmente al escribirse, cuáles son sus formas, en qué se diferencian y en qué se parecen a las de los nombres de sus compañeros... Al aprender a copiar el nombre, el sistema de escritura, en su complejidad, se instala como objeto de discusión en todas las aulas.

Enseñar a copiar el nombre en la sala es enseñar una práctica con sentido. Lejos de constituirse en ejercicios de reproducción repetitivos, de "copiar por copiar", es una situación de escritura que resulta pertinente desde el punto de vista de la práctica social y personal: cuando firman sus trabajos, cuando identifican pertenencias, cuando registran los nombres de los responsables de una actividad, cuando guardan memoria del préstamo de libros, cuando escriben el nombre para agendar datos personales —teléfono, dirección, fechas de cumpleaños. En todos los casos pueden desarrollarse como situaciones de copia individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando el docente o algún niño produce el escrito frente a todos. Se trata de copiar con sentido.

Cuando el docente propone a los niños las primeras situaciones de copia del nombre —especialmente a los más pequeños— la intención inicial de "mirar el modelo" aún no está presente en estos niños. En este sentido, la primera tarea del maestro consistirá en comunicarles qué quiere decir cuando les dice que copien el nombre.

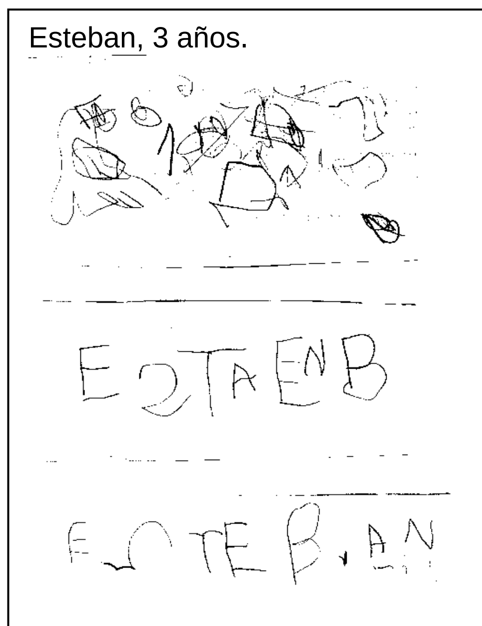
A fin de comunicar esta práctica, podrá ejercerla frente a sus alumnos, explicitando algunas de sus acciones. A través del tiempo —y sin esperar que los resultados iniciales reproduzcan la convencionalidad de la escritura— sus intervenciones ayudan a los niños a avanzar en la tarea. Por ejemplo: compartiendo con ellos la producción, solicitando que justifiquen algunas decisiones para que revisen lo escrito, promoviendo la consulta o la escritura conjunta entre niños, solicitando la revisión de escrituras realizadas tiempo atrás.

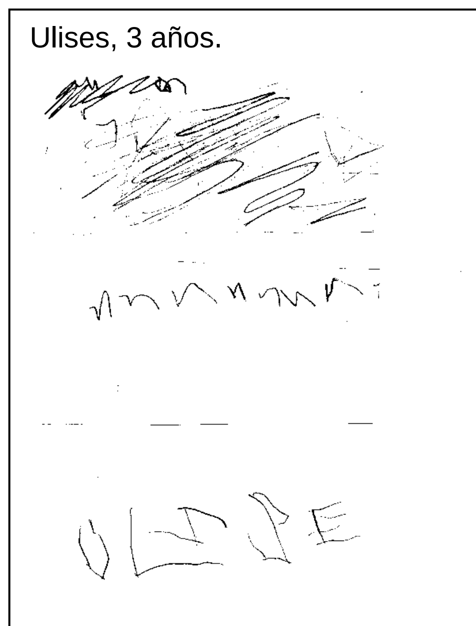
---

[3] Ferreiro, E. y Gómez Palacio M. (1982): Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura. México: Dirección de Educación Especial. (Fascículo 4, pp. 163-164)

Fragmentos extraídos de: Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana (2001). Escribir el propio nombre. *Propuestas para el aula- Material para docentes- Lengua – Inicial.* Actividad Nº 3. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires (pp.12-13)

Muestras de escritura del nombre propio en diferentes momentos del año: 1º) marzo, 2º) agosto y 3º) noviembre. A través del ciclo lectivo, Esteban y Ulises en sus intentos de copia logran una producción cada vez más convencional. En todos los casos corresponden a firmas localizadas en trabajos personales.


Esteban, 3 años.


Ulises, 3 años.

- ***Situaciones de lectura del nombre propio como referente para la lectura de otros textos***

Los alumnos leerán títulos de cuentos con el propósito de prepararse para hacer una encuesta: averiguarán entrevistando a personas adultas cuáles de estas historias eran ya conocidas cuando los entrevistados eran niños. Para tal fin, la maestra presenta una lista en la cual ha reproducido todos los títulos seleccionados y ha agregado algunos otros. Cada pareja de niños dispone de una copia que no está acompañada por imágenes. Esto exige a los alumnos buscar indicios suficientes en los textos para leer rápidamente los títulos en el momento de la entrevista. El problema planteado es determinar *cuál es cuál,* estableciendo correspondencia entre lo que saben que está escrito (títulos) y la escritura misma.

Giuliana: (*Lee* Blancanieves, La Bella Durmiente del Bosque y La Bella y la Bestia. *Se detiene frente a* Caperucita Roja, *que no estaba en la lista original de los cuentos conocidos o desconocidos. Ella sola empieza a mirar en el pizarrón donde están escritos los nombres de todos los chicos)*.
Docente: Hay un nombre que te puede servir.
Giuliana: Éste *(señalando "Carola").*
Docente: Sí, empieza como "Carola".
Giuliana: Caperucita.
Docente: ¿Dónde dice "Caperucita"?
(Giuliana señala correctamente).
Docente: ¿Y acá? (*Señala "Roja").*
Giuliana: Roja, Caperucita Roja.
(*Giuliana intenta leer* Cenicienta)
Federico: *(Hasta ahora estaba como espectador de la situación)*. Mirá, ésta *("Carola")* te sirve para *Caperucita* y éste ("*Cinthia*") te sirve para ése, que es *Cenicienta***.**

Giuliana: Pero es la misma letra.
Federico: Sí, pero Cinthia te sirve más para *Cenicienta*.
Giuliana: Claro, pero con la "e" (*Se va y vuelve enseguida*). Acá dice *Pinocho*.
Docente: ¿Cómo sabés que dice *Pinocho*?
Giuliana: Porque está la de "papá".
Docente: Mirá éste (*Pulgarcito*) ¿Qué te parece que dice?
Alumno: (*Piensa un poco*) *Pulgarcito*, *Pinocho* es la de "papá" con la "i" y "Pulgarcito" es la de "papá" con la "u".
Docente: Acordáte de eso, después cuando salgas a preguntar a los maestros tenés que acordarte de lo que dice.
Giuliana: Si. *La Bella Durmiente del Bosque* tiene la "b" y *La Bella y la Bestia* tiene la "b" y la "y". Este es *Los tres chanchitos* (*señalando* Los tres cerditos).
Docente: ¿Estás segura de que dice ¨chanchitos¨?
Giuliana: (*Mira*) No. *Los tres cerditos*, tiene la de Cinthia con la "e" ¡Cómo *Cenicienta*!

Fragmento extraído de: Lerner; D; Cuter; M; Lobello; S; Torres; M (2001) *La Encuesta. Serie: Lectura y escritura en el Primer Ciclo.* Dirección de Currícula. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.(pp.33-35)

- ***Situaciones de lectura del nombre propio como referente para la escritura de otros textos***

Los niños producen un material informativo para compartir con otros en una exposición.

Un grupo escribe "La araña tiene muchos ojos" y, debajo, "de día y de noche" (se refieren a que tiene unos ojos diferentes para ver de día y para ver de noche).

La maestra (…) pide a los alumnos que señalen con el dedo cómo fueron escribiendo. Al hacerlo, los niños se detienen y discuten al advertir que para que diga "ojos" tiene que tener la de "Jorge" (nombre de un compañero) y para que diga noche tiene que estar "NO" (como en el cartel "NO ENTRAR" que usan en la sala). La maestra les alcanza ambos carteles y les pide que vean dónde tienen que aparecer "la de 'Jorge" y "la de 'no'".

Fragmento extraído de: Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana (2001) "Tomar el lápiz para escribir". *Propuestas para el aula- Material para docentes- Lengua – Inicial.* Actividad Nº 6. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires (pp.23-24).

Producción del reglamento de la biblioteca del aula

Uno de los grupos va a escribir: **"No hay que romper los libros"...**
Comienzan a escribir lo que acordaron. En el fragmento NO no encuentran dificultad, ya que es muy frecuente hallarlo en los juegos y en las diversas consignas. Dudan si hay que escribir "hay que" todo junto, ya que para la mayoría se trata de una unidad. Escriben QUE con C. Todos están de acuerdo en que así está muy bien. Cuando llegan a la palabra ROMPER, deciden poner la RO de RODRIGO para comenzar. Para seguir consideran que deben escribir P, porque es la "pe". Queda escrito ROP. El maestro les pide que lean lo que escribieron y les comenta que, a primera vista él había creído que decía "ropa". Unos de los chicos agregan entonces E y queda ROPE (romper) . no recuerdan bien qué les falta escribir y deciden releer

lo que han escrito hasta ahora: NO AICE ROPE. Deciden agregar “los libros”. Lorena aporta el pedacito LO de su nombre (…).

Fragmento extraído de: Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lotito, Liliana y otros (1996). *Leer y escribir en primer ciclo. Documento de actualización curricular n° 2*. Dirección de Curriculum. Municipalidad de Buenos Aires. (pp. 63-65)

3.1 LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS TÍTULOS (AGENDA DE LECTURA Y TAPAS DE LIBROS)

Fragmentos de registros de clase

- **Registro 1**

Situación: Leer para localizar en una agenda de lectura semanal el título de un libro entre otros títulos.
Grupo: 1º grado

Agenda de lectura	Materiales leídos
MARÍA, MARIANA, MARIELA	
MARGARITA TENÍA UNA PENA	
MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA	
LAS VELAS MALDITAS	
LA FAMILIA DELASOGA	

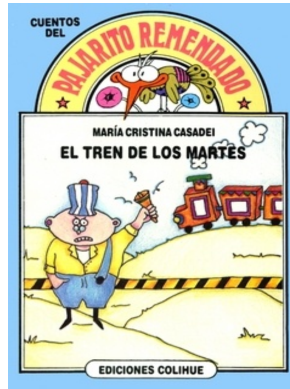
Docente: Hoy voy a leerles un cuento que yo seleccioné. A diferencia de otros días donde me dictan los cuentos que seleccionamos entre todos, esta vez traje la agenda ya escrita en este afiche. Aquí puse los cinco títulos de los libros que les voy a leer en estos días. El cuento que les voy a leer en un ratito se llama "Margarita tenía una pena". Ahora vamos a buscarlo y a marcarlo con una cruz para acordarnos que es el que leímos hoy. Para eso nos vamos a fijar nada más que en estos tres primeros (señalando las tres líneas gráficas y tapando con su mano las dos últimas). ¿Dónde está escrito "Margarita tenía una pena"?
Gabriel: ¡Abajo!
Docente: Acá (señalando MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA). ¿Por qué acá?
Juan Manuel: Porque tiene la de "manzana" (señalando uno de los carteles con imagen y texto que su utilizan en el aula como referentes).
Docente: Sí, ¿vieron lo que descubrió Juan Manuel?, que empieza con la de "manzana". Miren, escribo para que todos vean lo que él dice (escribe en el pizarrón MANAZANA). Es cierto pero… fíjense que los otros también tienen la de "manzana" (señalando la M inicial de los tres títulos). ¿Qué piensan los demás?
(Silencio)
Docente: A ver, veamos lo que señaló Gabriel, ¿dónde les parece que dice "Margarita" aquí ? (señalando de corrido MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA)
Gabriel: Acá (señalando MONA)
Docente: Vamos a pensar en esto que indica Gabriel. ¿Están de acuerdo que aquí puede decir "Margarita"? (dirigiéndose a todos).
(Los niños en silencio miran a la maestra y a la escritura)
Docente: ¿Con qué termina "Margarita" cuando lo decimos?
(Varios pronuncian el nombre y sostienen que termina con "a", dicen "Margarita" pronunciando de manera exagerada la "a" final).
Docente: Vamos a mirar aquí donde señaló Gabriel (MONA).
Sandra: Sí con "a" ¡está a lo último!
Docente: ¿Se fijaron? Como dice Sandra, termina con "a" (señalando A en MONA). Miren, también lleva ésta, ustedes la conocen porque está en el nombre de algunos (señala O en MONA)
(Guillermo y José comentan que esa letra está en su nombre y que se trata de la letra "o")
Docente: ¿"Margarita" lleva "o"?
(Los niños no responden)
Docente: Pensemos si acá puede decir "Margarita" (señalando MONA).

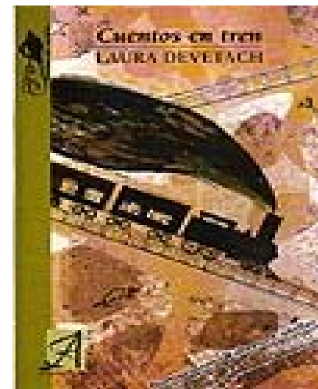
(Varios dicen “Margarita” lentamente procurando descubrir la presencia de “o”)
Genaro: “Maaargaaariiiitaaaa" ¿”Morgorita”?
(Ríen)
Docente: ¿Por qué se ríen?
Micaela: Porque no lleva “o”
Docente: ¿Podrá decir entonces acá “Margarita tenía un pena”? (en MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA).
Micaela: No porque no tiene que tener la “o”.
Docente: Efectivamente, aquí dice “Mona” y en todo dice “Mona Lisa y el palacio de la papa frita” (señalando mientras lee). Otro día vamos a leer éste (los niños sonríen y comentan lo gracioso que les resulta ese título). Entonces tenemos que buscar en estos dos que quedan (señala sin leer MARÍA, MARIANA, MARIELA y MARGARITA TENÍA UNA PENA). ¿Dónde dirá “Margarita tenía una pena”?
Marisol: ¡Arriba!
Docente: ¿Acá? (Señalando “MARÍA, MARIANA, MARIELA”)
Marisol: Sí, porque tiene la de “Marisol”**.** La de “manzana” con la A.
Docente: A ver Marisol, traé el cartel con tu nombre y mostrale a los chicos lo que estás diciendo.
(Marisol muestra su nombre y señala MA en MARISOL)
Docente: Sí, miren lo que indica Marisol, que éstas que empiezan en Marisol (MA) están aquí (en MA de MARÍA). Aunque hay un problema… yo estoy viendo que también están acá (señala MA en MARGARITA TENÍA UNA PENA).
(Los niños miran en silencio)
Gabriel: ¡Abajo! (indicando que en la segunda línea gráfica está el título buscado).
Juan Manuel: Y ésta (señala R en MA**R**GARITA TENÍA UNA PENA) es igual a ésta (señala R en MA**R**ÍA, MARIANA, MARIELA).
Docente: Entonces… ¿cómo podemos hacer para saber dónde dice “Margarita tenía una pena”?
(Silencio)
Docente: A ver, ¿dónde dirá “pena” en estos dos títulos? Porque estamos buscando “Margarita tenía una pena”.
Luciano: Como “Pedro” que es mi tío.
Docente: ¡Ah! Como “Pedro”. Entonces les escribo “Pedro” (escribe PEDRO). Ahora, si “pena” se parece a “Pedro” ¿en qué parte dirá “pena”?
Varios: ¡¡Ahí!! (señalan P en PENA de MARGARITA TENÍA UNA PENA)
Docente: Y arriba está en algún lado la de “Pedro”?
Gabriel: ¡No!
Varios: ¡¡No!!
Docente: Si, acá dice “pena” (lee señalando PENA) y acá dice “Margarita tenía una pena” (señalando). Acá arriba dice “María, Mariana, Mariela” (señalando mientras lee). Se parecían porque “María” y “Margarita” empiezan igual ¿no? (los niños asienten mientras la maestra señala ambas palabras; entre todos comentan las similitudes con MARIANA y MARIELA). Ahora que lo encontramos vamos a hacerle una marquita para acordarnos que lo voy a leer hoy.

- **Registro 2**

Situación: Los niños leen para localizar el título de un libro en un conjunto de libros.
Sala: 1º grado.







SCHUJER, SILVIA. ***Cuentos cortos, medianos y flacos***. Libros del malabarista. Colihue.
CASADEI, MARÍA C. ***El tren de los martes***. Cuentos del pajarito remendado. Colihue
DEVETACH, LAURA. ***Cuentos en tren***. Huellas del Caracol. Astralib.

Docente: Traje estos libros para leerles pero hoy seleccioné en especial uno, "Cuentos en tren", de Laura Devetach. Ahora les voy a pedir que lo busquen así puedo leerlo dentro de un ratito. ¿Dónde les parece que dice "Cuentos en tren"?
Evelyn: Acá (señalando la ilustración de *El tren de los martes*).
Malena: Acá (señalando la misma ilustración que Evelyn).
Docente: A ellas les parece que dice acá (mostrando la tapa de *El tren de los martes*). A ver Juan, ¿qué decís vos? ¿Dónde dice "Cuentos en tren"?
Juan: Acá (señalando la ilustración en la tapa de *Cuentos en tren*).
Docente: ¿Por qué te parece que ahí dice "Cuentos en tren"?
(Juan no responde).
Santiago: "Cuentos" como "cueva".
Docente: Qué les parece si les escribo "cueva" a ver si los ayuda a pensar en "cuentos".
(La docente escribe CUEVA)
Santiago: Acá, porque empieza con la "cu" (refiriéndose a C y señalando con el dedo el título *Cuentos cortos, medianos y flacos*).
Docente: ¡Ah!, a Santiago le parece que dice acá (señalando globalmente el titulo C*uentos cortos, medianos y flacos*) ¿Qué pensás Juan?
Juan: Acá dice (señalando con el dedo todo el título de *Cuentos en tren*).
Docente: ¿Y por qué te parece?
Juan: Porque este tiene tren (señalando *Cuentos en tren*) y este no (señalando *Cuentos cortos, medianos y flacos*).
Evelyn: ¡Dos tienen un tren! (refiriéndose a las imágenes)
Docente: ¡Bueno, ya que dos tienen un tren vamos a tener que mirar en otra cosa para encontrar el que estamos buscando!
Evelyn: ¡En las letras!
Docente: ¿Y en qué nos podemos fijar en las letras?
Santiago: Este (mirando la tapa de *Cuentos cortos, medianos y flacos*)
Evelyn: No, acá no dice (mirando el libro que tiene Santiago).
Malena: Éste no tiene tren (señalando la ilustración de *Cuentos cortos, medianos y flacos*).
Docente: ¿Por qué no dice, Evelyn?
(Evelyn sonríe y no contesta)
Docente: A vos, Santiago ¿por qué te parece que puede ser ese? (refiriéndose a *Cuentos cortos, medianos y flacos*)

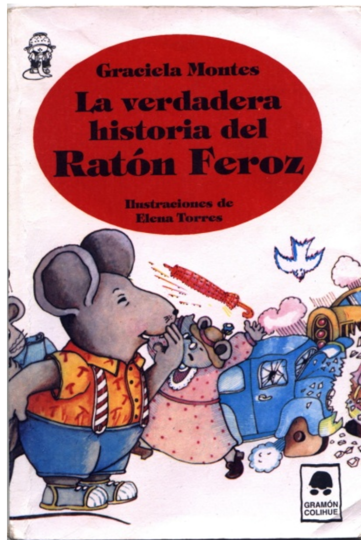
Santiago: “Cu”, “cuentos” como “cueva”.
Docente: Santiago dice que puede decir porque...
Santiago: Porque está la “cu” (indicando C en el inicio).
Docente: ¿Y qué dice?
Santiago: “Cuentos”
Docente: A ver, ¿ dónde dice?
(Santiago lee pausado señalando *Cuentos*).
Docente: ¿Y dónde dice “en tren”?
(Santiago señala el resto del título).
Evelyn: Ahí no dice
Docente: ¿Por qué no dice?
Evelyn: Porque es más largo (pasando el dedo por *cortos, medianos y flacos*).
Juan: Acá dice “Cuentos en tren” (señalando en *Cuentos en tren*).
Docente: ¿Y acá puede decir “Cuentos en tren” (mostrando el título *El tren de los martes*).
Malena: No, porque tiene la E (señalando el comienzo).
Docente: ¡Ah! ¿No empieza como “Cuentos en tren”?
Todos: No.
Docente: Entonces, les parece que no dice “Cuentos en tren” a pesar de la ilustración.
Todos: No.
Santiago: No, porque no tiene la “cu”. Acá entonces sí dice “Cuentos en tren” (señalando *Cuentos en tren*) tiene la “te” .
Juan: ¡La “te” de “tren”!
Docente: ¿Y al resto qué les parece?
Malena: A mí sí (luego de observar más detenidamente).
Docente: ¿Dónde dice, Evelyn?
(Evelyn lee señalando correctamente).
Docente: “Cuentos en tren” (lee señalando). Y yo digo, en estas letras grandes ¿qué dirá? (señalando donde dice *Laura Devetach*).
(Silencio)
Docente: Dice el nombre de la autora ¿recuerdan quién era?
Varios: Laura Devetach.
Docente: Miren, les leo “Laura Devetach” (señalando con el dedo)
(Algunos niños leen por vez, señalando el título y la autora del libro buscado. La maestra lee todos los datos que figuran en las tres tapas).

Docente e institución : Silvia Fredes- EPB Nº3**- Distrito**: General Rodríguez.
Registro producido en el marco del Postítulo *Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial*. Tramo III. Capacitador:Claudia Petrone- Dirección de Capacitación- 2005-

- **Registro 3**

Situación: En pequeños grupos los niños localizan títulos de libros de Graciela Montes para confeccionar fichas de biblioteca. Cada grupo cuenta con una obra diferente.
Sala: 5 años

La maestra interviene en el grupo conformado por Emiliano y Julieta, quienes trabajan con *La verdadera historia del Ratón Feroz.*



Docente: A dónde les parece que dice “La verdadera historia del Ratón Feroz”.
Emiliano: Acá. “La verdadera historia” (deslizando su dedo en *Ratón Feroz*) “del Ratón”(en *lustraciones de*) “Feroz” (en *Elena Torres*).
Julieta: A ver… (repite el señalamiento de manera similar). Sí.
Docente: Uds. dicen acá “La verdadera historia “ (señalando *Ratón Feroz*)
(Los niños asienten)
Docente: ¿Con qué termina “La verdadera historia”?
Emiliano: ¡Con “i”!
Julieta: Yo sé con qué termina…pero no me acuerdo.
Docente: “Historia”.
Emiliano: ¡Con “o”! (silencio) No, con “a”. Ah! ahí está la “i” (con sorpresa señala la segunda *“i”* en *Ilustraciones*).
Docente: Aparece la “i”, termina con “a”. ¿Entonces aquí dirá “La verdadera historia”? (en *Ratón Feroz*).
Emiliano: No (mirando la escritura y dudando).
Docente: Si el título es “La verdadera historia del Ratón Feroz” ¿Dónde empieza y dónde termina?
Emiliano: ¡Acá empieza! (señalando la primera línea donde dice *Graciela Montes*).
Docente: ¿Qué dice ahí?
Julieta: El autor (como si fuera obvio).
Docente: ¿De quién eran todos estos libros que estamos fichando?
Julieta: De Graciela Montes.
Docente: Y aquí donde señala Emi, qué dice
Julieta: Graciela Montes, tenía que tener ésta de “Graciela” (señala G) y terminar con la “ese” como acá (indica S en *Montes*, apelando a un criterio previamente discutido y acordado con otros compañeros).
Docente: Sí, ahí dice “Graciela Montes”.
Emiliano: Entonces empieza acá (señalando la línea siguiente: *La verdadera*)
(Julieta asiente).
Docente: Sí, empieza ahí. ¿Cómo dice?
Emiliano: “La verdadera historia” (señala en *La verdadera*), “del Ratón” (en *historia del*), “Feroz” (en *Ratón Feroz*).
Docente: ¿Dónde dice “Ratón Feroz”?
(No responden)
Docente: “Feroz”… ¿como “Federico”?
Julieta: Sí, acá tiene la de Fede (F en *Feroz*)
Docente: Sí, ahí dice “Feroz”. ¿Y “Ratón Feroz”?
Emiliano: “Ratón Feroz”… (pensando en voz alta).
Julieta: Acá (señala *Ratón Feroz*), porque “Ratón” empieza de “Ratón Feroz” (indicando que antecede a *Feroz*).

Docente: Sí, ahí dice. Ahora les leo todo el título para que vean qué dice en cada parte (lee y señala).

Fragmento extraído de: Molinari, C. (2005). *El constructivismo en el aula. Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos*. Congreso Mundial de Educación Infantil. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Morelia, México.
Docente e institución: Guillermina Lanz- Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González". UNLP.

4.1 Esquema de la secuencia.

SITUACIONES DIDÁCTICAS CON TEXTOS POÉTICOS Y OTRAS FORMAS VERSIFICADAS.

Actividades habituales para ingresar a la cultura escrita de la mano de textos poéticos y otras formas versificadas

Durante un período prolongado –que puede durar uno o varios meses- el maestro propone participar en diversas actividades. Por ejemplo:

- seguir la producción poética de un autor,
- seleccionar algunos tipos de formas versificadas en especial,
- averiguar las canciones de cuna que les cantaban de pequeños,
- repartir una copia del texto para volver a leerlo junto con los niños,
- organizar una mesa de libros seleccionando diversidad de obras para su exploración e intercambio,
- seguir la lectura con el texto a la vista o releerlo.

Una vez que se han leído suficientes textos, los niños pueden elegir alguno que prefieran para compartir con los compañeros.

Proyecto de recopilación de coplas o adivinanzas armar una recopilación que circulará por las familias y la institución

- *Acuerdos sobre la tarea.*
- *Lectura, relectura, evocación y recitado de adivinanzas o coplas para seleccionar las que se incluirán en la recopilación.*
- *Lectura por sí mismos de coplas o adivinanzas para seleccionar las que se incluirán en la recopilación.*
- *Edición de la recopilación.*

4.2 SITUACIONES DIDÁCTICAS CON TEXTOS POÉTICOS Y OTRAS FORMAS VERSIFICADAS.

Durante el desarrollo de estas situaciones se espera brindar oportunidades para que los niños puedan ingresar al mundo de la cultura escrita al mismo tiempo que avanzar en sus saberes sobre la interpretación del sistema de escritura.

En una primera etapa se propone a los alumnos frecuentar textos poéticos y otras formas versificadas en el marco de actividades habituales[1] tales como: leer o recitar poemas que les permitan construir criterios para apreciar la riqueza y musicalidad del lenguaje; escuchar grabaciones de poemas de una gama variada de autores; recordar, memorizar y recopilar coplas, nanas, adivinanzas y canciones populares…

Es a partir de familiarizarse con estos textos y disfrutar de la fuerza expresiva del lenguaje que se instala la propuesta de organizar una recopilación de coplas y/o adivinanzas, eligiendo un destinatario específico. Se propone entonces desarrollar un proyecto[2] cuyo propósito comunicativo es seleccionar coplas y/o adivinanzas que desean incluir en una recopilación. Al mismo tiempo que los alumnos se comprometen con la tarea porque prevé un propósito de lectura claro, se les ofrecen posibilidades de discutir criterios de selección de los textos preferidos con otros lectores. La selección depende del destinatario de la recopilación.

Además, durante esta tarea se enfrentan a problemas vinculados con el sistema de escritura. El proyecto permite plantear situaciones donde los niños ubican un texto entre otros y leen por sí mismos textos que saben de memoria. En estas últimas situaciones el problema fundamental que se les presenta es poner en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito. Para resolverlo los niños deben elaborar hipótesis acerca de dónde está escrito y cómo. Las situaciones previstas intentan favorecer la puesta en juego de estas hipótesis y su confirmación o rechazo para avanzar hacia interpretaciones cada vez más ajustadas.

I. Actividades habituales para ingresar a la cultura escrita de la mano de textos poéticos y otras formas versificadas.

Las adivinanzas, canciones populares, nanas, poesías folklóricas, poemas de autor escritos expresamente para niños o poemas no concebidos para ellos pero con los cuales se identifican y disfrutan, conforman un amplio espectro de formas poéticas que brindan la posibilidad de enriquecer la experiencia estética de los niños. La diversidad de ritmos, musicalidades y sentidos promueven un encuentro diferente con la palabra que habilita sensaciones y emociones y fomenta la imaginación y creatividad en quien se detiene a apreciarla. Se trata de que los niños se familiaricen con los textos poéticos y ejerzan prácticas propias de la lectura literaria poética. Al mismo tiempo que los niños ingresan al mundo de la cultura escrita por la puerta de los géneros narrativos -como sucede con la situación donde *el maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio*-, se propone que lo hagan también -y de manera simultánea- de la mano de la *lectura de textos poéticos y otras formas versificadas.*

Durante un período prolongado –que puede durar uno o varios meses- el maestro les propone a los niños participar en diversas actividades donde progresivamente puedan reconocer el valor estético de los textos poéticos y otras formas versificadas, avanzar en la construcción del sentido, apreciar los efectos que los recursos del lenguaje provocan en el lector, conocer autores y tipos particulares de textos poéticos. Los niños tienen oportunidades de participar en una comunidad de lectores compartiendo con otros la lectura de estos textos, disfrutando de la riqueza y musicalidad del lenguaje y comentando los efectos que provocan.

Para ello el docente planifica diferentes situaciones en donde varíen los propósitos didácticos, los textos que se trabajan, las posiciones que se asumen frente a ellos. Se puede optar por seguir la producción poética de un autor o seleccionar algunos tipos de formas versificadas en especial como canciones de cuna, rondas, coplas o canciones populares. O decidir trabajar con adivinanzas y proponer a los niños escuchar la lectura de algunas de ellas,

---

[1] Las actividades habituales son un tipo de modalidad organizativa que se mantienen constantes durante el año escolar y suponen propósitos de lectura claros que los niños asumen y comparten.

[2] El proyecto es un tipo de modalidad organizativa que tiene una duración acotada y que organiza actividades en un orden necesario y en función de alcanzar un producto final, propósito reconocido y compartido por los alumnos.

descubrir respuestas, evocar adivinanzas ya leídas o buscar otras que resulten desconocidas por los compañeros. En ocasiones el maestro sugiere a los niños que averigüen en sus casas las canciones de cuna que les cantaban de pequeños para compartir con los compañeros o las coplas que conocen sus padres.

A modo de ejemplo, se desarrollan algunas situaciones vinculadas con la lectura de formas versificadas.

El docente puede proponer a los niños leer de manera periódica obras poéticas considerando diferentes criterios: textos del mismo autor o de diferentes autores, sobre un mismo tema o tipos particulares de formas versificadas (limericks, coplas, adivinanzas...).

Una vez definido qué textos se leen, selecciona uno en particular para compartir con los niños. Antes de iniciar la lectura, les informa el título y algunos datos del autor. También explica dónde se puede encontrar el texto –en libros de poesía destinados a niños o adultos, en libros del propio autor, en revistas literarias, en antologías, en una página de Internet[3]-. El docente lee el texto tratando de comunicar los sentimientos que le transmite, recoge comentarios si se suscitan y puede releer algunas partes o expresiones que despertaron el interés de los niños o que él mismo desea repetir. Es frecuente que los niños reclamen leer y releer el texto completo.

Puede repartir una copia del texto para volver a leerlo junto con los niños. En este caso, leer varias veces el texto completo tiene sentido porque su belleza radica justamente en cómo las palabras siguen resonando en quienes lo leen y escuchan. Los alumnos pueden apreciar la musicalidad de las repeticiones y discutir a su vez qué sensaciones o sentimientos suscitan estas formas versificadas. En otras ocasiones el maestro elige textos en donde las repeticiones busquen provocar otros efectos, tales como comunicar alegría, sorpresa, ternura, risa, pena, dolor…

Es interesante advertir con los niños las imágenes que provocan en quien lee o escucha expresiones particulares como “un cielo grande y sin gente/ monta en su globo a los pájaros” o “el sol, capitán redondo/ lleva un chaleco de raso”. Cuando se ha leído bastante, los niños pueden reparar en las diferentes expresiones con que se describe el sol y cómo esa variedad permite imaginarse cada vez un sol distinto. También se puede llamar la atención, por ejemplo, en el caso de los limericks[4] cómo comunican un sentido absurdo que causa gracia, especialmente a partir de los dos versos finales, como en este texto de María Elena Walsh:

Un Gallo a una Gallina preguntó:
¿Cocorocó? ¿Cocorocó cocó?
la Gallina, indecisa,
primero le dio risa,
pero después le contestó que no.

En algunas situaciones, los niños pueden seguir la lectura con el texto a la vista o releerlo. El docente llama especialmente la atención sobre los juegos de palabras o el efecto absurdo que en las primeras lecturas pueden haber pasado desapercibidos. Progresivamente y luego da varias lecturas, los niños se vuelven más sensibles a estos efectos. Una vez que se han leído suficientes textos, los niños pueden elegir alguno que prefieran para compartir con los compañeros.

También se puede proponer a los niños escuchar obras poéticas de un mismo autor o diferentes autores sobre una misma realidad para descubrir nuevas formas de percibirla (por ejemplo, referidos al mar o a algún otro elemento de la naturaleza). [5] Leer información sobre la vida del autor y comentar aspectos relativos a su personalidad o características del entorno como datos históricos o socioculturales que han dejado huellas en los textos leídos.

---

[3]Por ejemplo, se pueden consultar www.imaginaria.com; www.revistababar.com; www.portaldepoesia.com

[4] Ver páginas 67- 76 en este documento.

[5] Si la institución escolar contase con horas destinadas especialmente al trabajo con las artes plásticas, música o expresión corporal, se podría proponer a los niños trabajos vinculados con las imágenes interiores que los poemas despliegan.

En ocasiones se puede organizar una mesa de libros seleccionando diversidad de obras para su exploración e intercambio. Desde allí, se puede proponer seleccionar todos los que contengan poemas -libros de autor, antologías, revistas literarias, suplementos de un diario-. El maestro puede incluir en esta actividad presentación del texto en su soporte real y comentar los datos más importantes de una obra en particular. También puede decidir leer o recitar algunos textos explicitando las razones de su elección. En otros momentos son los niños quienes tienen oportunidades de elegir libremente aquello que desean leer y establecer un contacto personal con los textos poéticos. El docente puede también solicitar que busquen en la biblioteca de la institución o en la casa obras poéticas. En otros momentos propone que pregunten y traigan anotado por los familiares formas versificadas que recuerden para compartir entre todos.

En otros momentos, el docente puede solicitar a los niños que elijan el texto que más les gusta para compartirlo con los compañeros. Una vez seleccionado pueden aprenderlo de memoria y preparar su presentación. Antes de recitarlo se les puede pedir que expliquen por qué lo eligieron. De esta manera los niños comienzan a compartir con otros los criterios de selección de las obras. Es probable, que al principio los niños se inclinen por elegir aquellas formas versificadas que les causan gracia. El docente interviene para que amplíen y profundicen de la manera progresiva dichos criterios. Por ejemplo, les llama la atención sobre algunas expresiones en particular, les advierte acerca de la musicalidad que generan las palabras, comenta el efecto que el texto le provoca, comparte y discute con los niños la afinidad con el tema.

II: Proyecto de recopilación de coplas o adivinanzas (u otras formas versificadas)

A medida que los niños frecuentan el mundo de lo poético, el docente puede proponer trabajar con un subgénero específico, por ejemplo, coplas y/o adivinanzas. Se acuerda con el grupo armar una recopilación que circulará por las familias y la institución.

Leer, recopilar y seleccionar coplas y/o adivinanzas ofrece oportunidades para que los niños ejerzan prácticas del lector al mismo tiempo que avanzar en la adquisición del sistema de escritura. A partir de la selección de las coplas y/o adivinanzas más atractivas para producir un libro para compartir con otros, los niños tienen oportunidades de apreciar la musicalidad y expresividad del lenguaje y profundizar en la construcción de criterios propios para elegir un texto entre otros. La propuesta es posible porque antes se ha leído con continuidad coplas y/o adivinanzas. En esta etapa se seleccionan algunas y se incluyen nuevas para producir una recopilación y editarla para su publicación.

Acuerdos sobre la tarea

En una primera etapa, el docente y los alumnos establecen acuerdos sobre los propósitos, el producto, los destinatarios y algunas acciones a realizar durante el proyecto. Durante esta etapa se discute qué se hace, para qué y para quiénes. Acordar las tareas y su distribución permite dar sentido a cada actividad al mismo tiempo que se involucra a todos los niños. Los acuerdos se pueden poner por escrito en un afiche fácilmente visible para volver a ellos cuantas veces sea necesario, ya sea para recordarlos, reformularlos o ampliarlos. [6]

Lectura, relectura, evocación y recitado de adivinanzas o coplas para seleccionar las que se incluirán en la recopilación.

Con el objeto de que los niños avancen en criterios cada vez más complejos y refinados, el docente presenta a los niños algunas coplas y/o adivinanzas a partir de diferentes situaciones. En ocasiones, el docente las lee y los niños tienen que descubrir las respuestas en el caso de las adivinanzas. En otras, propone que sean los niños quienes las evoquen. Los niños eligen aquellas coplas o adivinanzas que más les gustan para incluir en la recopilación explicitando los criterios.

Lectura por sí mismos de coplas o adivinanzas para seleccionar las que se incluirán en la recopilación.

Durante estas situaciones los niños resuelven problemas de lectura por sí mismos. Para ello, el maestro organiza la clase en pequeños grupos (de dos o tres niños), considerando las

[6] En el caso de 1º grado de EPB es posible usar el cuaderno de clase, en un sentido similar, es decir, como agenda en donde se deja constancia escrita de algunos acuerdos alcanzados en el marco del proyecto.

posibilidades de lectura de los alumnos a efectos de que la tarea resulte un desafío para todos. A medida que entrega los textos escritos en letra imprenta mayúscula (en lo posible transcriptos con procesador de textos), solicita que localicen un texto en particular, asegurándose de que las recuerden de memoria.[7]

De acuerdo con las posibilidades de los niños, el docente organiza los materiales considerando criterios tales como:

- Cantidad de textos entregados a cada grupo.

- Contraste cuantitativo y cualitativo entre los textos (textos más cortos, más largos; inicios y finales distintos; similitud de índices cualitativos y cuantitativos).

Se trata de que los niños lean por sí mismos poniendo en correspondencia las partes dichas con las partes escritas. Para ello consideran índices cuantitativos y cualitativos provistos por el texto y reconocen partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas. Las situaciones permiten anticipar el significado de partes no leídas a partir de aquello cuyo significado ya se ha confirmado y ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito.

Se trata de que la situación resulte posible y a la vez un desafío para todos.

Cuando los niños aún no leen convencionalmente, el docente se acerca al grupo para ayudarlos a coordinar información. Les pide que vayan siguiendo con el dedo por donde va diciendo, mientras repiten lentamente el texto. Como señalamos, se trata de acomodar progresivamente aquello que piensan que puede estar escrito de manera que en "las escrituras" no sobren ni falten partes que puedan ser interpretadas. En ocasiones, solicita que ubiquen partes específicas. Por ejemplo, dónde dice "mojada" o "endomingada" o cuántas veces dice una palabra que se repite. En otras oportunidades, les pide que anticipen qué dice en una parte no leída a partir de otra cuyo significado ya se conoce. Por ejemplo, "si hasta aquí dice 'una señorita', ¿qué dice después?". También puede solicitar buscar dos escrituras que tienen una parte en común y otra diferente, empiezan igual pero terminan distinto. Por ejemplo, "¿dónde dice 'una señorita muy endomingada' y dónde 'una señorita muy aseñorada'?" Algo similar se puede plantear al nivel de la palabra, proponiendo comparar partes idénticas de las escrituras. Por ejemplo, comparar 'caballero' con 'acero'.

Si algunos niños ya leyesen convencionalmente podrían buscar un texto que deseen incluir en la recopilación entre tres o cuatro libros o localizar uno solicitado en el conjunto de materiales.

Luego del trabajo en grupos, se realiza una puesta común. Cada grupo comenta a los demás cómo hicieron para encontrar el texto que buscaban.

A través de todas estas situaciones, los grupos van acumulando los textos seleccionados. Las formas de conservarlos pueden ser diferentes. Por ejemplo, cada grupo cuenta con "un cuadernillo"[8] donde pega el material seleccionado. Este material sirve de base para la edición final.

Edición de la recopilación

Las adivinanzas y/o coplas seleccionadas se editan intentando resguardar las características que poseen las recopilaciones en su circulación social. En este caso, cada grupo cuenta con su versión. Para ello el docente pone a disposición de los niños textos similares a las que tienen que producir. El docente puede proponer revisar índices mostrando su uso y las diferentes formas que puede adoptar. Es posible presentar libros con índices diferentes para discutir con los niños los criterios de organización. Así se puede ver que en algunos casos las adivinanzas se ordenan por orden alfabético de sus respuestas o las coplas pueden ordenarse por autor o temas.

También se puede decidir incluir un prólogo de la recopilación. Una vez que los niños leen varios prólogos para ver qué datos se incluyen y la manera en que se escriben puede dictarle entre todos al maestro el prólogo de su propia recopilación.

[7] Ver criterios de agrupamiento de los alumnos y de selección de materiales en los diferentes registros de clase.
[8] Muchas veces es simplemente un conjunto de hojas abrochadas.

Finalmente, se pueden discutir los datos a incluir en la tapa, definiendo el título que llevará la obra y la forma de consignar a todos los autores. Se puede también decidir si se incluyen ilustraciones.

Bibliografía utilizada:

Barrientos Ruiz-Ruano, Carmen (1999) "Claves para una didáctica de la poesía", en *Textos. Monografía La poesía en el aula.* Graó.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana (2001) *Propuestas para el aula- Material para docentes- Lengua – Primer Ciclo.* Actividad Nº 2 "Lectura de un texto que se sabe de memoria". Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Lerner, D y otros (1996): *Documento de Actualización Curricular Nº 4 – Lengua – EGB* "Internarse en el lenguaje poético. Dirección de Currículum. Municipalidad de Buenos Aires.

Molinari, Claudia: (2002)"Proyecto Recopilación de adivinanzas." Docentes: Graciela Brena y Georgina Ferella. Jardín de infantes. Escuela Graduada Joaquín V. González de La Plata.

Siro, Ana Isabel: (Mimeo)"Proyecto poesías y poetas. 2º grado". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Programa Escuelas Plurilingües.

4.3 QUEHACERES DEL LECTOR Y ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA[9]

La situaciones de lectura directa, que plantea a los niños- que se están apropiando del sistema de escritura- el desafío de leer por si mismos, se planifican tomando en cuenta un criterio fundamental: concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en posiciones de "descifradores" o "sonorizadores de textos".
Para favorecer que los niños actúen como lectores, las situaciones de lectura deben hacer posible que ellos pongan en acción sus conocimientos previos para resolver el nuevo problema que se les plantea cada vez que enfrenta un texto. para resolver el problema, los niños necesitan que el docente provea de un contexto que les permita hacer anticipaciones sobre lo que puede estar escrito y organice un intercambio que brinde oportunidades de confirmar o rechazar tales anticipaciones en función de los datos que el texto y su contexto proporcionan.

Los niños desarrollan anticipaciones cada vez más ajustadas cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el texto resulte previsible y pueda ser explorado, buscando correspondencias entre lo que se cree o se sabe que esta escrito y la escritura misma. Por lo tanto, es necesario ofrecer toda la información que pueda contribuir a la elaboración por parte de los alumnos de suposiciones ajustadas sobre el sentido del texto –lo cual sólo es posible cuando se presentan los textos en los contextos en que ellos efectivamente aparecen.

En toda situación de lectura, los niños necesitan utilizar como apoyatura para construir el significado del texto informaciones provenientes de distintas fuentes, coordinar los significados anticipados, confirmar o rechazar tales anticipaciones o decidir entre varias posibles... para poner en la escena de las situación didáctica este interjuego de anticipaciones, confirmaciones y rechazos fundamentados sobre los que puede estar escrito, es necesario argumentar, debatir criterios y contrastarlos; en algunos casos es necesario también, para decidir entre las anticipaciones propias y la de los compañeros, solicitar que un lector mas avanzado (docente-par) lea el fragmento cuyo sentido está en discusión.

Se enuncian a continuación los contenidos relativos a la adquisición del sistema de escritura que están involucrados en las practicas de lectura.

-USAR LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL GÉNERO Y EL PORTADOR PARA CIRCUNSCRIBIR EL LUGAR DONDE SE LEE.

En algunas situaciones de lectura, es necesario localizar el sector del texto que se leerá (por ejemplo, el pronóstico meteorológico en el diario o los cuentos para niños en un catálogo de una editorial). Al participar en estas situaciones, los niños aprenden no sólo a circunscribir el sector que necesitan leer, sino también a detectar en el texto pistas que reencontrarán en otros textos y que les serán útiles para orientar futuras búsquedas, para poner a prueba sus anticipaciones en otras situaciones de lectura. Van a prendiendo así a atribuir sentido a ciertas marcas –a indicios en los que se basan para descartar algunos sectores del texto y detenerse a considerar otros-, tanto cuando son los adultos quienes les leen como cuando ellos intentan leer por sí solos o en interacción con sus compañeros:

- Cuando la situación de lectura consiste en escuchar leer al maestro, este les muestra el portador, les lee los datos que figuran en la tapa al mismo tiempo que los va señalando, hace referencia a las secciones –del diario o de la enciclopedia, por ejemplo- en las cuales les esta leyendo una información, explícita donde dice quién envió una carta... Es así como, aunque en estas situaciones los niños no interactúen directamente con el sistema de escritura, tienen oportunidad de presenciar el comportamiento lector del maestro y, en esa medida, de aprender a reconocer pistas que utilizaran cuando lean por si mismos.

---

[9] Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E. y Otros (1999): Prácticas del Lenguaje. En: *Prediseño Curricular Para EGB-Primer Ciclo*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (Págs. 377-382)

- Cuando la situación de lectura está planificada para que los niños intenten ubicar por sí mismos dónde leer, se les presentan textos complejos –que contienen a su vez diversidad de textos, como ocurre con los diarios y las revistas- organizados en secciones y en capítulos, con recuadros y diagramaciones sistemáticamente empleados para que el lector anticipe rápidamente qué tipo de información ubicar en cada parte. Es necesario, además, que el problema –ubicar dónde leer- haya sido planteado de manera explicita por el docente y que este oriente la búsqueda realizada por los niños.

Para localizar el pasaje buscado, los niños utilizan tanto los conocimientos que van construyendo sobre los tipos de textos que pueden encontrarse en determinados soportes como la información suministradas por las fotografías, ilustraciones y marcas que no son letras. En ocasiones se pueden leer textos que no presenten recuadros, imágenes ni subtítulos, pero cuya lectura frecuente permite anticipar cómo están organizadas y jerarquizadas las informaciones (en el cuerpo de una receta se sabe que el tiempo de cocción se encontrar hacia el final y en las instrucciones de un juego de mesa es esperable encontrar la cantidad de jugadores al principio).
Al circunscribir el lugar donde se va a leer, se ponen en juego los siguientes quehaceres:

- Explorar y reconocer la organización de diferentes soportes textuales.
- Usar el conocimiento sobre la organización de libros, diarios, catálogos, revistas, etc, en secciones o capítulos.
- Usar el conocimiento sobre las formas de organización de distintos tipos de índices (temáticos, analíticos, alfabéticos) para situar el sector buscado.
- Apoyarse en el conocimiento sobre marcas gráficas que no son letras (números, íconos, diagramaciones específicas –bandas, resaltados, recuadros, columnas, etc.-).
- Apoyarse en el conocimiento implícito sobre la organización y jerarquización de las informaciones que son propias de distintos géneros (por ejemplo: cuando se busca “Había una vez” al principio de un cuento o se intenta localizar el tiempo de cocción hacia el final de una receta).

(…)

-AJUSTAR LAS ANTICIPACIONES POSIBLES –EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO, DEL GÉNERO Y DEL TEMA- TOMANDO EN CUENTA LOS ÍNDICES PROVISTOS POR EL TEXTO.

Es éste un quehacer constante del lector, que –a diferencia de la anterior, que interviene sólo cuando se plantea la necesidad de localizar un sector o fragmento del texto- está en juego en todas las situaciones de lectura.

Al enfrentar el pasaje o el texto que se va a leer, se ponen en acción en forma simultanea y coordinada las anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito y la búsqueda de indicios que permitan confirmarlas o rechazarlas. Anticipación y verificación son quehaceres inseparables para todo lector –también para los principiantes- y por eso se presenta aquí estrechamente relacionados.

Lejos de descifrar letra por letra, los niños que aun no leen convencionalmente producen anticipaciones en función de sus conocimientos previos sobre el contexto, sobre el genero y sobre el tema, y toman en consideración algunos índices del escrito –aquellos que les resultan observables- para confirmar o rechazar sus predicciones.

Como participan en diversas situaciones de lectura, los alumnos vana ajustando cada vez más sus anticipaciones: cada vez que se enfrentan con un nuevo texto, construyen nuevos conocimientos tanto acerca del tema tratado como del genero al que pertenecen y estos conocimientos se van transformando en apoyaturas para elaborar anticipaciones más ajustadas en futuras situaciones de lectura.

Tener mucha experiencia con un género permite anticipar con mayor precisión, no sólo los significados, sino también formas de expresión –palabras, construcciones- que resultan esperables porque son típicas de ese género. Anticipar estas formas de expresión de manera

cada vez mas ajustadas es de gran importancia para el lector principiante porque, al poner en correspondencia esas formas anticipadas con la escritura efectivamente encontrada en el texto, podrá confirmar que su anticipación es acertada o bien descartarla y producir otra mas ajustada a las características de la escrita. Por ejemplo, cuando los niños están familiarizados con recetas de cocina, sus anticipaciones para el comienzo de cada instrucción asumen habitualmente la forma de verbos en infinitivos o en imperativo –"Batir...", "Mezcle..."-, en tanto que no suelen anticipar en este caso formas verbales en pasado –que son poco probables en una receta y serían, en cambio, muy utilizadas si se tratara de un cuento -; como el campo de los verbos y tiempos probables está limitado, para elegir entre las palabras anticipadas bastará con tomar en consideración algunos indicios claves, como el principio y la terminación de la escritura correspondiente a la forma anticipada.

Los niños deben aprender a considerar los indicios que el texto provee: tomar en cuenta cuántas y cuáles son las letras –o palabras- que constituyen la escritura les permitirá decidir si ésta puede corresponder o no a la forma anticipada. A medida que se acrecientan los indicios cuantitativos y cualitativos que resultan observables para ellos, a medida que pueden utilizar una gama de indicios diversos y coordinarlos para poner a prueba o afinar sus anticipaciones, se acrecientan también sus posibilidades de leer por sí mismos.

Esto supone:
- CONSIDERAR LOS INDICES PROVISTOS POR EL TEXTO PARA ANTICIPAR EL SIGNIFICADO PARA VERIFICAR O RECTIFICAR LO ANTICIPADO O PARA ELEGIR UNA EXPRESIÓN ENTRE VARIAS POSIBLES.

Guiarse por indicios cuantitativos, es decir:

- Poner en correspondencia la extensión de la forma o construcción anticipada y la extensión total de la escritura a la que se atribuye ese significado.
- Hacer corresponder las partes reconocibles en lo anticipado con las partes reconocidas en la escritura.
- Usar los espacios entre palabras como indicadores de unidades de la escritura.

(Por ejemplo: mientras tratan de leer los títulos de los cuento leídos en esa semana, los niños pueden darse cuenta de que un libro no es Pulgarcito sino Blancanieves y los siete enanitos, "porque es muy largo y tiene muchas letras".)

Guiarse por indicios cualitativos, es decir:

- Comparar escrituras, hallando que escrituras idénticas –que tienen las mismas letras- o partes de esas escrituras –palabras, conjunto de palabras o de letras- se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones. (Por ejemplo: después de haber frecuentado muchos cuentos de hadas o de brujas y de haber localizado entre los personajes "el hada madrina" o "la bruja Corrocota", se podrá encontrar rápidamente dónde dice "hada" o "bruja" en un nuevo titulo que incluye una de esas palabras)
- Comparar escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes (Por ejemplo: buscando el cartel con el nombre de Martín, un niño dice: "debe ser uno de estos dos, porque empiezan igual; uno es el de Martín y otro es el de Marcia")
- Reconocer partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas: palabras o conjunto de palabras en el inicio, final o interior de un texto ("Érase una vez", "Y colorín colorado..."); letras o conjunto de letras en el inicio, final o interior de la palabra. (Por ejemplo: al organizar la agenda de la semana, un niño identifica "lunes" entre los nombres de los días y justifica "empieza como Luis")
- Reconocer partes de palabras o palabras completas que confirman las anticipaciones.

Aquello que resulta observable en el escrito no esta determinado por el texto mismo, sino que es producto de los intercambios que el pequeño lector ha podido desplegar con la escritura, tanto cuando los adultos le leen o leen ante él como cuando intenta leer por sí sólo o con sus compañeros. Es participando en tales situaciones como cada vez más palabras o conjunto de palabras, series de letras, marcas o letras van adquiriendo un valor estable en el

cual apoyarse para verificar o rechazar la anticipación realizada o para elaborar otras más ajustadas.

-AJUSTAR EL INTERJUEGO ANTICIPACIÓN-VERIFICACION.

- Tener en cuenta dibujos e ilustraciones para producir anticipaciones pertinentes y recurrir a marcas del texto tales como títulos, subtítulos o epígrafes de las fotos para apoyarlas (con ayuda del docente cuando es necesario).
- Adquirir y usar conocimientos sobre las informaciones específicas que pueden ser halladas en diferentes escritos y sobre los indicios que permiten localizarlas en el texto. (Por ejemplo: el nombre del autor de una historieta puede encontrarse sobre el primero de sus cuadritos; para saber a qué hora será emitido el programa habrá que buscar el numero o el símbolo del canal donde se emite, localizar el programa basándose en algún rasgo saliente en la escritura de su titulo y buscar a la izquierda de éste, donde probablemente aparecerá el horario de emisión.)
- Recurrir a conocimientos previos –adquiridos en otras situaciones de lectura- sobre el género, personajes, ambientes o estilo de autor para hacer anticipaciones aceptables sobre aspectos del texto que se esta leyendo y confrontarlas con índices cuantitativos o cualitativos provistos por la escritura.(Por ejemplo: seguir al texto en una canción anticipar la repetición del estribillo después de un cierto intervalo y verificar comparando las escrituras correspondientes al texto del estribillo ya leído y a su nueva aparición.)
- Elegir una forma de expresión entre varias reconociendo las que son propias del tipo de texto, eliminando las alternativas poco probables en el escrito que se esta interpretando y detectando en el texto índices que abalan (o no lo anticipado).(Por ejemplo: cuando se trata de decidir si al comienzo de un cuento maravilloso dice “Había una vez” o “Erase una vez”- son las alternativas mas probables y seguramente serán las anticipadas por los niños familiarizados con estos cuentos-,bastara con tomas en consideración un indicio: el comienzo de la primera palabra de esas formulas de indicios típicas de cuentos.)
- Anticipar el significado de partes no leídas a partir de aquello cuyo significado ya se ha confirmado.
- Ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras o palabras que no puedan ser interpretadas.

Es así como, en la medida en que se ofrecen situaciones donde se lee o se escucha leer diversidad de textos, las anticipaciones se hacen cada vez mas próximas a lo que puede estar escrito (tanto al contenido como a la forma en que esta expresado) y, al mismo tiempo, la exploración que los niños hacen para encontrar en el texto pistas que le permitan verificar o desechar sus anticipaciones va acomodándose cada vez más a los indicios provistos por el texto.

4.4 LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS PARA SELECCIONAR UNA COPLA

Registro de clase: elegir una copla o encontrar una entre otras para incluirlas en una recopilación de las preferidas por el grupo.

La clase se desarrolla en un primer año de EPB, escuela Nº 1 Francisco A. Berra de La Plata, el 24 de agosto de 2006, a cargo de la docente Alejandra Paione.

La docente de 1º año y sus alumnos están armando recopilaciones de coplas. En algunas oportunidades ella lee para los niños; en otras, como en este caso, los niños leen por sí mismos en pequeños grupos para localizar una copla entre otras. En casi todos los casos se trata de un texto que ya eligieron y que ahora tienen que encontrar entre otros que han sido seleccionados por la docente y transcriptos en una hoja, especialmente diseñada para la situación. En otros casos los alumnos trabajan con uno o varios textos que ya han sido muy frecuentados tanto desde la lectura de la docente como desde su propia exploración (ver anexo III). De acuerdo con las posibilidades de lectura de los niños, a algunos grupos les ha entregado hojas con tres o cuatro coplas escritas en letra de imprenta mayúscula y a otros, les ha entregado libros de la biblioteca del aula donde pueden hallar las coplas propuestas. Una vez que se localiza la copla deseada, se conserva para ser editada.

Presentación de la situación
Docente: Les muestro cómo están quedando nuestras recopilaciones (muestra el material).¿Recordamos qué título va a llevar?
Todos: ¡*Coplas y más coplas*!
Docente: ¡Bien!... Está incompleto porque todavía le estamos agregando más coplas a este libro que se lo vamos a regalar a...
Varios: (Interrumpiendo)... al otro primero!!
Otros: (Interrumpiendo al mismo tiempo)... a la biblioteca!!!
Docente: Y también lo vamos a llevar a nuestras casas... (La docente organiza los grupos e informa que copla van a buscar).
(...)
Docente: Ahora vamos a seguir recopilando coplas. Esta vez yo los agrupé a mi modo para buscar más coplas (los niños están sentados en pequeños grupos). El grupo de Sara, Agustina y Nicolás ¿qué van a buscar?
Sara y Agustina: ¡La de la luna!
Docente: ¿La recuerdan?
(Sara, Agustina y Nicolás y otros: repiten la copla a coro: *Por la luna doy un beso, por la luz de tu mirada...*).
Docente: Vamos todos....
Varios a coro: *Por la luna doy un beso/ por el sol doy un montón/ por la luz de tu mirada/ ¡alma, vida y corazón!*
Docente: Mora y Benjamín también van a buscar la misma. Genaro y Alejo ¿Qué van a buscar?
Genaro, Alejo y otros: ¡La del peine!
Docente: ¿La recuerdan?
(Alejo y otros repiten a coro la copla pedida).
Docente: El grupo de Brian ¿qué tienen que buscar?
Brian y otros: ¡La de llorar! (La repiten a coro).
Docente: Agustina, Florencia y Camila ¿Cuál tienen que buscar?
Agustina: ¡La del peine!
Docente: ¿Cómo es?
(Agustina y otras repiten la copla a coro)
Docente: (A otro grupo) ¿Qué van a buscar ustedes?
Lautaro y otros: En *Luna, lunera*... vamos a buscar la de los pollitos y otra que nos guste.
Docente: Ustedes, entonces van a buscar en el libro de la biblioteca del aula, *Luna, lunera*, la de los cinco pollitos.
Lautaro: O otra que nos guste.

Docente: U otra que les guste para poner en el libro de recopilaciones. Las chicas... (dirigiéndose a un grupo de nenas) ¿qué van a buscar?
(Silencio).
Docente: Ustedes tienen algunas de baile en el libro *Coplas con mate* ¿qué van a buscar?
Nenas: Una copla... ¡que nos guste!
Docente: Van a buscar una copla que les guste...
Juanita: Que sea de alguna de *ayer pasé por tu casa*...
Docente: Bueno, busquen si hay alguna... Y ustedes dos (se dirige a otro grupo) van a trabajar con otro libro de la biblioteca, de Roldán.
Abril: *Ayer pasé por tu casa*
Docente: ¿Qué van a buscar?
Abril: Las que más nos guste de *Ayer pasé por tu casa.*
Docente: Alguna de ayer pasé por tu casa...
Abril: .(Interrumpe) Pero que no sea de las que ya nosotros tenemos... conocemos.
Docente: ¡Ah! Una distinta, muy bien. Y ustedes (dirigiéndose a otras nenas) que van a buscar en el libro *María Chucena*, también de la biblioteca...
Lucía, Martina y Noelia: ¡La de la vieja!
Docente: ¿Cómo era?
(Nicolás y otros repiten la copla a coro: *Una vieja seca, seca/ se casó con un viejo seco, seco/ y se secaron los dos*).
Nena: ¡Te faltó una partecita!
Docente: Faltó una partecita. ¿La repetimos?
(Todos repiten la copla a coro, varias veces hasta lograr la versión completa: *Una vieja seca, seca/ seca, seca se casó/ con un viejo seco, seco/ y se secaron los dos*)
Docente: Y los dos Agustín con Malena ¿qué van a hacer con el libro de Graciela Repún, *Coplas*?
Agustín: *Coplas de ayer pasé por tu casa.*
Docente: Fíjense primero en el índice, a ver si se pueden ayudar. Cualquier cosa me llaman.

Trabajo en equipos

Los fragmentos que se transcriben a continuación son todos los que fue posible registrar a partir de acompañar a la maestra en sus intervenciones a través de los grupos. Se presentarán en un orden en que es más sencillo comprender las intervenciones de la docente, no se corresponden con el orden en el que sucedieron los hechos. El orden de intervención de la docente, al ir pasando por los equipos, fue el siguiente: Lautaro, Sergio y Martiniano; Agustina, Florencia y Camila; Abril y Alexia; Sara, Agustina y Nicolás; Mora y Benjamín; Brian, Tomás y Enzo; Genaro, Alejo y Mariano. Quedaron tres grupos donde no intervino y esto lleva a que en la siguiente clase de lectura por sí mismo, sean los primeros en ser atendidos (los niños, a esta altura del año, ya están acostumbrados a este procedimiento).
Luego de distribuir los materiales de lectura, la docente se acerca a algunos grupos.

En los grupos A y B entrega el siguiente material:

LA RANA LE DIJO AL SAPO _ ANDATE DE AQUÍ CARGOSO Y EL SAPO LE CONTESTÓ _ CARGOSO PERO BUEN MOZO	*AYER PASÉ POR TU CASA ESTABAS EN LO DE PAULA; MI CORAZÓN QUEDÓ TRISTE COMO PAJARITO EN JAULA.*	*POR LA LUNA DOY UN BESO, POR EL SOL DOY UN MONTÓN, POR LA LUZ DE TU MIRADA, ¡ALMA, VIDA Y CORAZÓN.*

Los niños tienen que encontrar la tercera copla

- <u>Grupo A:</u> Sara, Agustina y Nicolás.

Docente: ¿Cuál tenían que buscar ustedes?
Sara:¡Yo la leí y me di cuenta! (Contenta)
Agustina: (Recita con señalamiento continuo haciendo coincidir cada parte de lo que dice con cada verso). *Por la luna doy un beso / por el sol doy un montón / por la luz de tu mirada/ ¡alma vida y corazón!*
Docente: Bueno, vamos a señalarla más despacito. Vamos a decirlo por verso y despacito. ¿Te animás vos, Nico? Y vos le ayudás... (a Sara) Vení Agu! (llama a Agustina que está distraída)
(Nicolás repite más lentamente con señalamiento continuo).
Docente: Ustedes dicen que acá (señala el primer verso) dice *Por la luna doy un beso* ¿Dónde dice *doy un beso*?
Nicolás: ¿*beso*?
Docente: *doy un beso*.
(Los tres observan y piensan)
Nicolás: B*esssso* .... hasta la ¨ese¨, acá (señala continuo POR LA LUNA DOY UN BES) ... porque empieza con la ¨be¨, *be-s.*
Docente: Miren, acá dice *Por la luna doy un beso (*señala), *por el sol doy un montón* (señala). *Doy un beso… doy un montón*. ¿Dónde dice *doy? Doy* empieza como *domingo* (escribe DOMINGO).
(Nicolás duda y luego señala *doy* en ambos versos).
Docente: Muy bien, ahí dice *doy*, dice dos veces, en los dos versos… Entonces ¿dónde dice *doy un beso*?
Sara: (Señalando mientras va diciendo) *doy un beso* (señala DOY UN BESO). De la ¨de¨ hasta la ¨o¨.
Docente: Ella dice desde acá (señala DOY) hasta acá (señala BESO).Entonces acá (BESO) ¿qué dice?
Agustina: *Be-so* (señalando continuo DOY UN BESO)
Docente: ¿Todo dice *beso*?
Nicolás: No, desde la ¨be¨ de bonete
Agustina: Si
(...)
Docente: ¡Muy bien!. No tenemos ninguna duda, ésta es la copla. Ahora ya la pueden guardar para la recopilación

- <u>Grupo B:</u> Mora y Benjamín

Docente: ¿Cuál tenían que buscar ustedes?
Mora: (Recita) *Por la luna doy un beso, por el sol doy un montón, por la luz de tu mirada, agua, vida y corazón*.
Docente: (Corrige el último verso) *Alma, vida y corazón*... Bueno, vamos a repetirla señalando verso por verso. Señalás vos y Benjamín te ayuda. (dirigiéndose a Mora)
Mora: *Por la luna doy un beso* por el sol (señala POR LA LUNA DOY UN BESO POR EL SOL DOY UN MONTÓN).
Benjamín: *Doy mucho.*
Mora: *Doy un montón* (señala POR LA LUZ DE TU MIRADA)
Docente: *Doy mucho*, dice Benjamín.
Mora: No, *montón*.
Docente: ¿Dónde dice *montón*?
(Mora y Benjamín piensan, Mora sigue varias veces los versos con el dedo como intentando hallar la palabra)
Docente: Yo les voy a escribir una palabra que empieza como montón. Por ejemplo montaña (escribe MONTAÑA), monte (escribe MONTE). Montón empieza como montaña y como monte ¿Dónde dirá *montón* en este verso? *Por el sol doy un montón*. (Repite señalando el verso)
Mora: Acá (MONTÓN)
Docente: ¿Por qué?
Benjamín: Porque empieza con la ¨ene¨
Mora: No.
Docente: Mirá (dirigiéndose a Benjamín) Montón empieza como montaña. Acá dice montaña (señala de manera continua MONTAÑA) ¿Ustedes se acuerdan de una bruja que se llamaba

Mon? (se refiere a un cuento muy conocido por los niños porque se ha leído en clase y está en la biblioteca del salón).
Mora: ¡La bruja Mon!
Docente: Traéla, Benjamín.
Benjamín: ¡Ah! Sí. (Se levanta a buscar el libro).
(Mora se levanta y se dirige a un afiche donde está agendada la lista de cuentos de brujas leídos en clase).
Docente: Acá hay dos títulos (señala los dos primeros y lee en distinto orden). En uno dice *La bruja Mon* y en el otro *La bruja Berta* ¿Cuál será *La bruja Mon*?
Mora y Benjamín: Acá (señalan correctamente; Benjamín tiene el libro en la mano y también señala).
Docente: Bien. ¿Y dónde dice *Mon*?
Mora y Benjamín: Acá (señalan MON).
Docente: Bueno, volvamos (vuelven a la mesa).
Docente: ¡Ah! Bueno, *montón, montaña, Mon*. Fíjense acá (señala el verso), ¿dónde dirá *montón?*
Benjamín: Acá (MONTON)
Docente: ¡Ah! Vamos a marcarla (subraya la palabra), y vamos recordar la copla. La vamos diciendo mientras la señalamos con el dedo.
Mora y Benjamín: Por la luna doy un beso (POR LA LUNA), por el sol doy un montón (DOY UN BESO)... (duda y baja el dedo señalando MONTON)
Benjamín: *Montón* acá. (MONTON).
Docente: ¿Y *beso*?
(Mora y Benjamín dudan).
Docente: B*eso, por la luna doy un beso* (señala el verso de manera continua). ¿Donde dice *beso*? A ver...
Mora y Benjamín: *Por la luna doy un beso...* (siguen con el dedo el primer verso y señalan correctamente).
Docente: bueno, acá *beso* y acá *montón* (señala). De eso estamos seguros. Entonces, vamos de nuevo con todo.
(Mora y Benjamín luego de varios intentos y ajustes logran señalar verso por verso correctamente)
Docente: Bravo, ahí esta bien, no sobra ni falta nada. ¿Hasta dónde llega *por la luz de tu mirada*?
Benjamín: Hasta acá (POR LA LUZ)
Docente: ¿Y todo esto? (DE TU MIRADA)
(silencio)
Docente: Yo les leo lo que dice acá (señala el verso completo de manera continua) *Por la luz de tu mirada.* ¿Dónde dirá tu mirada?
Mora: Hasta la ¨a¨(señala la A de MIRADA)
Docente: ¿Y dónde empieza?
Mora: Desde la ¨te¨ (señala)
Benjamín: Sí
Docente: ¿Y dónde dirá *alma, vida y corazón*?
Mora y Benjamín: (repiten toda la copla y se detienen en el último verso para hacer la correspondencia) Alma, vida y corazón (con señalamiento continuo)
Docente: ¿Dónde dirá *corazón*?
Benjamín: Hasta acá (señalamiento dudoso)
Docente: Les voy a escribir una palabra que termina como *corazón*: *pasión* (escribe y señala PASIÓN), *canción* (escribe y señala CANCIÓN). Ahora busquen acá (señala el verso) dónde dice *corazón.*.
Benjamín: (repite) ...*por la luz de tu mirada/ alma vida y corazón*. Acá (señala CORAZON)
Docente: (A Mora) ¿Vos qué pensás?
(Mora asiente)
Docente: Muy bien. Ahora estamos segurísimos que esta es la copla que buscábamos. Guárdenla para la recopilación.

En los grupos C y D los niños deben buscar las coplas que más les gusten y otras que la docente le solicita en libros de coplas. Los textos utilizados son: Carbajal, D. (compilador) (1999): *Luna, lunera y otras diversiones*. Ed. Caligraf; Roldán, L y Devetach, L. (2006): *Ayer pasé por tu casa*. Colección Los Fileteados. Ed. Colihue; Carbajal D. (compilador) (1999): *María Chucena*. Ed. Caligraf; Arzamendia, A. (2002): *Coplas con mate*. Atlántida; Repún, G; Melantoni, E. (2005): *Coplas*. Ed. El Ateneo.

- Grupo C: Lautaro, Sergio y Martiniano[10]

(Los niños toman *Luna, lunera* y lo comienzan a hojear buscando la sección de Coplas).
Lautaro y Sergio: (Encuentran la sección) ¡Coplas! ¡Sí! ¡Vamos!!! (muy contentos)
Sergio: ¡Entramos!
Lautaro: (Comienza a leer LEVANTE PALOMA, EL VUELO; / DEL JARDÍN LLÉVAME AL CIELO). *Le-van-ta-pa-lo-ma-el-vu-e-lo-del-jar-dín-llé-va-me-al-ci-e-lo.* ¡Me gusta! (sigue leyendo otra copla: YO ME LLAMO JUAN OROZCO./ MIENTRAS COMO, NO CONOZCO; / CUANDO ACABO DE COMER/ RECIÉN ENTRO A CONOCER). *Yo-me-lla-mo-juan-o-roz-co...*
Sergio: ¿Puedo leer?... ¡Lautaro, Lautaro!
(Ambos leen uno al lado del otro, en voz más baja, diferentes textos en la misma página).
Lautaro:¡Seño! ¡Acá está! ¡Cinco pollitos! (lee con lentitud) *Cinco pollitos tiene mi tía uno le canta otro le pía y otro le pica la masa molida.* (Localizando la copla solicitada por la maestra)
Martiniano: ¡La encontramos!
Lautaro: ¡Ah! ¡Sí! (se queda pensando) ¡Pero no me gusta!
Martiniano: Pero es la que teníamos que encontrar.
Sergio: Mejor leemos ésta (señala otra de la misma página MARCHABAN LOS CANGREJOS, /MARCHABAN AL COMPÁS/ Y EL PASO DE ADELANTE/ LO DABAN PARA ATRÁS).
Lautaro: (comienza a leer la propuesta por su compañero) *Mar-cha-ban...*
Martiniano: ¡Ah! Esa ya la leí...
Lautaro: ...*los-can-gre-jos-mar-cha-ban-al-com-pás-y-el-pa-so-deade-lan-te-lo-daban-para-a-tras*. ¡Qué buena!
Martiniano: ¿Ésta?
Lautaro: ¡Sí! ¡Ésta, ésta! ¡Seño!
Docente (está trabajando con otro equipo): ¿Qué necesitan?
Martiniano: Queremos cambiar la copla.
Docente (se acerca): ¿No van a poner la de los cinco pollitos?
Martiniano: No, ésta está más buena.
Docente: No hay problema, la de los pollitos me encanta a mi. ¿A ustedes cuál les gusta más? (Mira el texto que están marcando). Sí, realmente es muy linda. Bueno, entonces ¿la incluimos en la recopilación?
Niños: Sí!!!!!! (con entusiasmo)
(Los niños la repiten con gesto de bailar dando pasos hacia atrás mientras la docente regresa al grupo con el que estaba trabajando)

- Grupo D: Abril y Alexia.

Docente: ¿Cuál eligieron?
Abril: (Lee de manera fluida y con gran expresividad) *Ayer pasé por tu casa/ y te vi detrás del rancho/ las orejas como burro/ y la trompa como chancho.*
(Todos ríen a carcajadas).
Docente: ¿Por qué eligieron ésta?
Abril: A mí pareció graciosa.
Alexia: ¡Y por los animales! L*as orejas como burro/ y la trompa como chancho* (mientras simula las orejas de burro y la trompa de chancho con las manos).
Docente: Escúchenme... ¿Vieron que tienen numeritos? Las coplas están numeradas. Para buscarla ¿Cómo hicieron?
Alexia: Fuimos al índice.
Docente: A ver... así les mostramos a los demás chicos...
Abril: El índice está acá (muestra el índice en la página final del libro). Buscamos en la página, ésta (señala en la página COPLAS DE RISA y lee) *coplas de risa*... y acá (señala 35) está la página.

[10] Los niños deben buscar la copla de los cinco pollitos

Docente: Ustedes buscaban una de risa...
Alexia y Abril: Sí... (Ríen)
Docente: ¿Se van a acordar el número que tiene la copla que eligieron?
Las dos: Sí, la setenta.
Docente: Muy bien. Entonces esa van a incluir en la recopilación.

En los grupos E y F entrega el siguiente material:

AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE UNA REPOSERA. ASÍ NO PIENSO VOTARTE COMO MEJOR COMPAÑERA.	AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE CIRUELAS. PARA MEJOR COMPAÑERO QUE TE ELIJAN TUS ABUELAS.	AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE UN CEPILLO. ¡ME VINO AL PELO!	AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE CON UN PEINE. ¡ME VINO AL PELO!

Los niños tienen que encontrar la cuarta copla.

- <u>Grupo E:</u> Agustina, Florencia y Camila.

Agustina y otras: ¡Ésta es! (señalan AYER PASÉ POR TU CASA / Y ME TIRASTE UN CEPILLO./¡ME VINO AL PELO!).
Florencia: O con un ladrillo.
Agustina: O con naranjas...
Docente: les gustan esas de tirarse cosas... ¿Por qué dirán así que se tiran algo?
(Silencio)
Docente: ¿Qué querrá decir eso, *me tiraste con un ladrillo*?
Agustina:... Que no lo quiere...
Docente: ¡Claro¡ según lo que le tira, uno se imagina si lo quiere o no lo quiere. Bueno, ustedes piensan que es ésa (señala la tercera mientras repite sin marcar ninguna parte, *ayer pasé por tu casa /y me tiraste con un peine /¡me vino al pelo!*) A ver señalen con el dedito verso por verso.
Las tres: *Ayer pasé por tu casa* (leen y señalan de manera continua en AYER PASÉ POR TU CASA) *me tiraste con un peine* (señalan de manera continua Y ME TIRASTE CON UN CEPILLO) *¡Me vino al pelo!* (señalan ¡ME VINO AL PELO! de manera continua)
Docente: Ustedes dicen que acá (Y ME TIRASTE CON UN CEPILLO) dice *y me tiraste con un peine* ¿Vamos a señalar otra vez más despacito *Y me tiraste con un peine*?
Camila: ¡Esperá! !Acá encontré algo!
(Florencia y Agustina la escuchan atentamente)
Camila: Hay algo raro acá porque no dice peine (señalando CEPILLO)
Docente: ¿Ustedes qué piensan?
(Florencia y Agustina observan y piensan).
Docente: Vuelvan a decirla y señalen con el dedito.
Las tres: (Repiten y se detienen en el segundo verso) *Y me tiraste*... (en Y ME TIRASTE) *con*... (en UN)
Camila: No dice *peine*, *ce*, *ce*...
Agustina: *Pi, pi*...
Florencia y Agustina: ¿Qué dice?
Camila: *Pei*... (señalando la P de CEPILLO). No, no...
Docente: las ayudo. Acá dice Cecilia (escribe CECILIA) y acá pollo, llorar, llover (escribe POLLO, LLORAR, LLOVER).
Camila: ¡Cepillo! (sigue) *Me ...vi..no... al... pe...lo* (en ¡ME VINO AL PELO!)
Docente: ¿Es o no es la que estamos buscando?
Florencia: No!!!
Docente: ¿Por qué?
Agustina: Porque acá (CEPILLO) dice *cepillo*.
Camila: Tiene que ser *peine*.
(Las tres vuelven a observar las coplas)
Agustina: Èsta es (señala la correcta)
Docente: A ver señalen con el dedito.
(Las tres leen y señalan cada verso con el dedito).
Camila: *PeIIIne*....Sí porque empieza con la ¨pe¨ (señala PEINE)

Docente: Yo les repito la copla (repite la copla enfatizando el segundo verso)¿Se animan a señalar otra vez?
Las tres: *Ayer pasé por tu casa* (leen lentamente en AYER PASE POR TU CASA) *y me tiraste un*... (se detienen en CON y corrigen) ...*con un peine...me vino al pelo* (leen lentamente en CON UN PEINE/ ¡ME VINO AL PELO!).
Agustina: ¡Pará! (no está conforme, vuelve a leer) *y me-ti-raste –con-un-peine.*
Docente: Entonces ésta es la que vamos a poner en la recopilación. Muy bien. Después les van a contar a los chicos cómo hicieron para darse cuenta.

- Grupo F: Genaro, Alejo y Mariano.

Docente: ¿Ustedes cuál tenían que buscar?
Los tres: La del pelo.
Docente: ¿La encontraron?
Los tres: ¡SÍ! (señalan la correcta).
Docente: ¿Por qué creen que es ésa?
Mariano: Porque las leímos a todas
Genaro: Son todas iguales.
Mariano: Porque ayer, ayer, ayer (señala la primera palabra de cada copla)
Docente: ¿Qué tienen de distinto ésta y ésta? (señala las dos últimas)
Mariano: Esta (señala la última) es la del pelo. Acá dice *pe-lo* (señala PELO en ME VINO AL PELO)
Docente: Pero... ¿acá también dice lo mismo? (señala el último verso de la copla anterior).
(Mariano y Genaro recitan en voz baja el último verso mientras señalan)
Mariano: No, pero ésta no es... (señala la tercera).
Docente: ¿Por qué? ¿Qué tiene de distinta de ésta? (señala la siguiente)
Mariano: Porque no dice *peine.*
Genaro: *Cepillo* (CEPILLO) y *peine* (PEINE)
Docente: ¡Muy bien! Le van a contar eso a los chicos y guárdenla para la recopilación.

En el grupo G entrega el siguiente material:

AYER PASÉ POR TU CASA ME TIRASTE CON UN LADRILLO SI PASO TODOS LOS DÍAS ME VOY A HACER UN CASTILLO.	AYER PASÉ POR TU CASA, ME DIERON GANAS DE LLORAR, AL VER LAS PUERTAS ABIERTAS Y YO SIN PODER ENTRAR.

Tienen que buscar la segunda copla.

- Grupo G: Brian, Tomás y Enzo.

Brian, Tomás y Enzo: (Recitan y señalan por verso) *Ayer pasé por tu casa* (AYER PASE POR TU CASA), *me dieron ganas de llorar* (ME DIERON GANAS DE LLORAR), *al ver las puertas abiertas* (AL VER LAS PUERTAS ABIERTAS) *y yo sin poder entrar* (Y YO SIN PODER ENTRAR).
Docente: Miren hay dos palabras que suenan parecidas (repite la copla) ¿Cuáles son las dos palabras que riman de la copla?
(Los tres piensan)
Docente: (repite la copla con señalamiento continuo por verso)
Tomás: Acá (ENTRAR) y acá (LLORAR)
Docente: ¿Y qué dirá acá (ENTRAR) y acá (LLORAR)?
Tomas: (Repite y señala) *Yo sin poder entrar*, *entrar* (señala ENTRAR)
Docente: Y acá (LLORAR) ¿qué dirá?
Brian: *Llorar.*
Docente: Muy bien. No la pierdan así la incluímos en la recopilación.
(La docente acude a atender a otro equipo que la solicita).

Puesta en común

Al finalizar la lectura en grupos, la docente organiza una puesta en común con el propósito de compartir hallazgos y explicitar estrategias para la localización de las coplas en los materiales entregados:

Docente: El grupo de Malena, Agustín y Agustín ¿Con qué libro trabajaron? (no se trata de uno de los grupos registrados)
Malena: *Coplas* (muestra el libro)
Docente: Con *Coplas* de Graciela Repún.
Agustín: Hay una que dice: *Ayer pasé por tu casa/ y me tiraste un melón./ Ya tengo plato y cubiertos,/ ahora tirame el jamón.*
(Todos rìen a carcajadas).
Docente: ¿Por qué la eligieron?
Agustín: ¡Es graciosa!
Erica: ¡Hace rima!
Docente: ¿Cómo hicieron para buscar esta copla de risa? Explíquenle a los chicos.
Malena: Nos fijamos en el índice y estaba en la página seis.
Docente: Muéstrenle a los chicos dónde está el índice en ese libro.
Agustín y Malena: (Buscan el índice y lo muestran).
Malena: Hay un montón de *ayer pasé por tu casa*. Nos fijamos y había un montón.
Docente: (Muestra a todos) Miren, ellos se fijaron en la página donde dice *índice* (señala). Busquen acá dónde dice *ayer pasé por tu casa.*
Malena: Acá y dice *página seis.*
Docente: Bueno, ellos eligieron la del melón para incorporar a la recopilación. Bien. Agustina trabajó con Florencia y Camila (grupo E) ¿Qué tenían que buscar?
Las tres: ¡La del peine! (muestran la hoja con la copla señalada)
Docente: ¿Cómo hicieron para darse cuenta que era ésa y no otra?
Camila: Porque la seño nos ayudó. Primero dijimos que era ésta (señalando la copla anterior). Pero acá dice *cepillo* (señalando CEPILLO en la copla) y acá (en la copla localizada) dice *peine* (señala PEINE en la copla).
Docente: (Dirigiéndose al grupo F: Mariano, Genaro y Alejo) ¿A ustedes les pasó lo mismo?
Alejo: Sí, porque en ésta (señalando la correcta) dice *me tiraste con un peine* y en ésta (señalando la anterior) dice *me tiraste con un cepillo*.
Docente: A ver, léele a los chicos la del cepillo.
Alejo: (Lee) *Ayer pasé por tu casa/ y me tiraste un cepillo/ ¡Me vino al pelo!*
Docente: Claro, son casi iguales. Mora y Benjamín (grupo B) ¿qué tenían que buscar?
Benjamín: (Señalando la copla en la hoja). *Por la luna doy un beso,/ por el sol doy un montón,/por la luz de tu mirada,/¡Alma, vida y corazón!*
Docente: ¿Cómo hicieron para encontrarla? Cuéntenles a los chicos...
Benjamín: Leímos....
Docente: Leyeron y se ayudaron con palabras parecidas a las que buscábamos en la copla... Bueno, Lautaro, Martiniano y Sergio (grupo C) ¿Con qué libro trabajaron?
Lautaro y Brian: Con *Luna, lunera*.
Lautaro: Voy a leer la de los pollitos y después las que nos gustaron (lee en voz alta las coplas del libro)
Docente: ¿Cómo hicieron para encontrar la de los cinco pollitos?
Lautaro: Porque pasábamos las hojas así (hojea el libro), muchas hojas y llegamos a las coplas.
Sergio: Lautaro se dio cuenta que la de los pollitos estaba en la hoja de... de... Voy a fijarme en qué página estaba (busca la página) ... en la treinta y cinco
Docente: Mostrásela a los chicos. Miren, chicos (muestra la página del libro). En *Luna, lunera*, en la parte de coplas, ellos encontraron la de los cinco pollitos (la relee junto con los chicos).
Lautaro: ¡Otra más quiero leerles! (lee) A la-cues-ta-de-un-sor-do-can-ta-ba-un-mu-do-y un-cie-go-le-mi-ra-ba-con-di-si-mu-lo.
Docente: ¿Esa también quieren agregarla?
Lautaro: Leéla vos más fuerte.
Docente: (La relee en voz alta para todos) ¿Por qué quieren agregarla a ésta?
Sergio: Por que es chistosa
Erica: Claro, lo que pasa que el ciego no mira y el mudo no canta.
Docente: ¡Ah! Ahí está el chiste (se ríe). Bueno, las chicas que tenían *Maria Chucena* ¿Qué tenían que buscar?

Nenas: ¡La de la vieja!
Docente: Explíquenles a los chicos qué hicieron primero
Lucía: El índice.
Docente: Muéstrenles a los chicos dónde está el índice de este libro.
Nenas: (Muestran el índice)
Docente: ¿Y qué buscaron en el índice?
Nenas: ¡Coplas!
Docente: ¿Y en qué página la encontraron?
Nenas: En la página treinta seis...
Docente: ¿Eligieron otra para poner?
Noelia: Sí (lee) *Todas las mañanitas/ del mes de enero, / me amanecen las uñas,/ sobre los dedos.*
Docente: (La relee para todos) ¿Por qué la eligieron?
Erica: ¡Porque rima!
Lucía: Es chistosa.
Nicolás: Tiene mucha gracia
Docente: ¿Qué libro tenían ustedes? (dirigiéndose al grupo D: Abril y Alexia)
Abril: *Ayer pasé por tu casa*
Docente: Cuénteles a los chicos cómo hicieron para elegirla la copla.
Abril: Por el índice.
Docente: Muéstrenles a los chicos dónde está el índice de ese libro.
Abril: En la última página
Docente: ¿Qué buscaron ustedes?
Abril: Coplas de risa
Docente: ...porque hay otras coplas...
Alexia: ...coplas de amor... un montón.
Docente: Hay poemas con juegos y risa. ¿Qué número tiene la que eligieron?
Abril: Setenta (lee la copla con mucha expresividad, para antes del ùltimo verso y levanta la vista, luego sigue y remata).
(Varios ríen mucho)
Abril: ...Y encontramos otra cosa... (lee más coplas del libro y hace notar que descubrió coplas conocidas pero con algunas palabras cambiadas)
Docente: Para terminar les voy a leer las coplas que están en la solapa de este libro (muestra la solapa del libro y lee) *Ayer pasé por tu casa /y me tiraste una cosa/ era un libro fileteado/ con un dragón y una rosa. Lo empecé y me gustó/ y lo estoy por terminar/ si me querés tirar otro/ mañana vuelvo a pasar. Mañana vuelvo a pasar/ mirando de lado a lado/ a ver si tirás de nuevo/ otro libro fileteado.*
(Todos aplauden).

Anexo I

Secuencia didáctica

Los alumnos y el maestro leen para saber más sobre un tema de interés

Un proyecto en el aula: *Los Mares del Sur.*

El proyecto se desarrolla en una sala de 5 años de un jardín de infantes público y urbano[1]. Se trata de armar una muestra sobre los animales que viven en los mares del sur argentino. Se emplean distintas técnicas plásticas para producir las piezas a exponer. En la jornada de apertura de la muestra destinada a las familias y otros alumnos del jardín, se hará entrega a los visitantes de un folleto informativo sobre los animales. De todas las actividades enunciadas, sólo se expondrán las correspondientes a la producción del folleto informativo.

¿Qué características presentan las situaciones de enseñanza cuando el propósito es comunicar estas prácticas a los niños? En especial, ¿qué características presentan cuando, en su mayoría, aún no leen y ni escriben convencionalmente? ¿Cuáles son los problemas que tendrán que resolver?

Las situaciones que se analizan corresponden a tres momentos de la producción del folleto: a) localizar en los textos información sobre al tema de estudio; b) leer para informarse sobre el tema y escribir los datos más relevantes sobre el mismo; c) escribir el folleto para comunicar a otros la información.

a) Enseñar a leer bajo el propósito de localizar información sobre el tema.

Una vez definidos los propósitos del proyecto y algunas acciones necesarias para su desarrollo, se propone a los niños la explicitación de sus saberes en relación con el tema: entre otros, qué animales habitan en nuestros mares del sur y fundamentalmente cómo es posible que puedan vivir en lugares tan fríos. Esta preocupación orientará las primeras búsquedas. Será necesario saber más y verificar algunas afirmaciones para poder informar mejor a los visitantes.

---

[1] *Docente: Graciela Brena. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González". Universidad Nacional de La Plata. Rep. Argentina.*

Guiados por este propósito, por cierto imprescindible para el desarrollo del proyecto, se plantean algunos problemas cuando los niños deben encontrar por sí mismos en los libros la información necesaria.

Tal como ocurre cuando los adultos consultan una biblioteca, intencionalmente la maestra ha escogido materiales variados para que la tarea resulte compleja pero a la vez posible para sus chicos. Ha seleccionado libros y revistas que informan exclusivamente sobre el tema investigado; libros que incluyen además otros temas; materiales que no contienen ninguna información sobre el tema; libros de cuentos con ilustraciones sobre la fauna marina.

Los niños se disponen localizar información en estos materiales. Están sentados en pequeños grupos. Cada grupo cuenta con algunos libros y revistas.

Docente	***Niños***
-Como habíamos quedado, ahora vamos a buscar información sobre el tema que queríamos investigar. Cuando encuentren en algún libro o revista algo que pueda servir para leer e informarnos...¿cómo hemos hecho otras veces para marcarlo, para que no se pierda?.	
	-Le ponemos papeles. -Con marcadores (se refieren a tiras de papel).
-Bueno, busquen en los libros con los compañeros de la mesa, lean y decidan entre ustedes qué puede servir y qué no. Marquen lo que les parezca. Mientras tanto, yo paso por las mesas para ayudarlos...	
	(Todos los niños toman algún material. Hojean rápidamente o se detienen a mirar atentamente alguna página. Realizan la acción de manera individual o colectiva, intercambiando comentarios sobre lo que "dice". Recortan trozos de papel y colocan señaladores en algunas hojas. Comparten o discuten estas decisiones. Acuden a su maestra para que lea algún fragmento o para preguntar sobre lo que desconocen. Intercambian materiales con los niños de otras mesas, miran y opinan sobre lo que ellos han señalado) ....
-Este libro ¿por qué no nos sirve? (señalando un texto que había sido apartado por un pequeño grupo de niños).	-Porque este libro es de la selva (Señalando la tapa donde aparece la imagen de un papagallo y que había sido leído por la maestra hace algún tiempo). Este no nos sirve porque tiene que hacer frío. ....

	(Una niña tiene en sus manos una voluminosa enciclopedia. Mira las primeras hojas donde aparece un índice, hojea algunas páginas centrales y vuelve al índice).
-¿Cómo hacíamos otras veces para buscar en los libros, para encontrar más rápido lo que buscábamos?	-Acá (señalando el índice y mirando a la maestra).
	-Sí (interviene otro compañero), esos números sirven para buscar las páginas. Leélo.
-"Visita al zoológico. Nuestro amigo el árbol. Las aves en libertad. Un paseo a la laguna. La tortuga marina. El pingüino".	
	-Eso puede ser. -Del pingüino por ahí nos puede servir.
-Bueno, acá dice página 125 (señalando el índice). ¿Dónde busco?	(Abren el libro y señalan el número 35 a pie de página. Con ayuda de la maestra localizan el 125).
-Ahora fíjense y decidan entre ustedes si puede servir.	
	(Una niña de otro grupo interrumpe) -Vení seño, ya encontré. Me leés lo que dice acá (mostrando el título de una revista y los epígrafes ubicados debajo de las imágenes de un río).
-Ya voy... (…)	

Durante la exploración del material los chicos colocan señaladores en los textos. Para ello, anticipan su contenido tomando en consideración algunos índices textuales y paratextuales, comparten la elección con otros compañeros, verifican o rechazan sus anticipaciones discutiendo entre ellos.

La maestra participa activamente en el proceso de selección: lee lo que van señalando ayudándolos a confirmar o revisar sus anticipaciones; propone considerar datos provistos por el material que aún no han sido considerados por los niños (señala alguna imagen, lee títulos y epígrafes, lee algún fragmento, lee un índice temático y los ayuda a encontrar la página).

La tarea no se resuelve de manera inmediata, necesita continuidad a través de tres clases para decidir cuáles materiales conservar y cuáles excluir para su posterior utilización.

b) Leer para informarse sobre el tema y escribir los datos más importantes sobre el mismo.

En esta situación la maestra propone a los niños trabajar con algunos de los materiales seleccionados, pero ahora, para leer con el propósito de informarse sobre el tema , a la vez que registrar de manera escrita, algunos datos relevantes. Es imprescindible para la marcha del proyecto, saber más para poder informar mejor a los otros. Éste es el sentido que los niños asignan a la tarea.

Durante varios días la docente lee algunos fragmentos de los libros y revistas seleccionados. Comentan entre todos la información obtenida, se asombran y reflexionan sobre algunas curiosidades y anota en un papel afiche algunos datos importantes:

¿QUÉ VAMOS A INVESTIGAR DE LOS ANIMALES?
-Cómo nacen.
-Cómo se desplazan.
-Cómo resisten el frío.
-Cómo se alimentan (qué comen).

AVERIGUAMOS QUE NO HAY:
-Osos polares.

ESTOS ANIMALES VIVEN EN NUESTROS MARES DEL SUR.
-Pingüinos *
-Gaviotas*
-Elefantes marinos*
-Lobos marinos*[2]
-Ballenas.

En este “ayudamemoria” la maestra ha registrado en primer término los acuerdos alcanzados en cuanto a qué investigar sobre los animales que viven en las zonas frías de nuestro país. A través de las distintas sesiones de lectura y comentarios grupales, ha tomado nota también de algunas informaciones importantes: los animales que creían típicos de ese lugar y que a través de la lectura descubren que es una información errónea; los animales que efectivamente viven en los mares del sur argentino con algunas de sus características. Un fragmento de lectura y comentario sobre “las ballenas” ilustra al respecto:

Docente	***Niños***
-"Tiene una capa de grasa que está debajo de su piel" (lee). Esto también lo tenían otros animales.	
	-Si, también lo leíste de los pingüinos.
-Sí, los pingüinos, los elefantes marinos...	
	-Pero hay otros animales que viven debajo del agua, que hay mucho frío ahí y que tienen lo mismo para protegerse... (…)

La maestra lee a través de varias clases algunos de los textos . Para ello sabe que es necesario generar ciertas condiciones didácticas:

- sabe que , en general, conviene seleccionar previamente textos breves o fragmentos no muy extensos, pues, a diferencia de los cuentos, el tipo de texto y la experiencia de los niños con relación a los mismos, no permiten por ahora una escucha prolongada;

- sabe que cuando lee, debe respetar el texto original, evitando deformar el leguaje escrito que caracteriza este tipo de texto, pues éste también es un contenido que comunica a los niños en el transcurso de la lectura;

-al respetar el texto original, sabe que en muchas oportunidades lo que lee no es comprendido totalmente por los niños. Frente a esto, a veces optará por ampliar el texto aportando más información, o bien aceptará, tal como le ocurre muchas veces a los lectores, que los niños no comprendan todo el escrito.

Durante la lectura comenta con los niños aspectos vinculados sobre el tema: hablan sobre las ballenas, los lobos marinos, las orcas, los pingüinos. En el transcurso de estos comentarios. Toma notas para conservar algunos datos relevantes.

Bajo forma de un esquema de contenido, en algunas ocasiones ella propone qué escribir y cómo, y en otras , propone a los niños que decidan qué información creen necesario conservar y cómo ponerla para resaltar su importancia. En este caso, "actúa" como usuario de un tipo de escrito particular, a la vez que, en algunas ocasiones, invita a los niños a hacerlo por sí mismos.

c) Escribir el folleto para comunicar a otros la información.

[2] *En cada caso, junto al nombre del animal, consigna algunos datos que todos consideran importantes.

Se plantea aquí trabajar el proceso de escritura del texto. Decidir qué y cómo escribir, producir el escrito y volver al mismo de manera diferida para su revisión.

En pequeños grupos los chicos van a producir los textos para el folleto. Cada pequeño grupo escribirá sobre un animal diferente. De esta manera, las escrituras de todos estarán incluidas en el material final.

Antes de comenzar a producir, la maestra les indica que deben establecen algunos “acuerdos” en cuanto a qué van escribir y cómo se organizarán para hacerlo. Los chicos cuentan con mucha información sobre el tema y deben decidir en cada grupo qué poner, quién o quiénes escribirán y/o dictarán, cómo lo pondrán en lengua escrita “para que se parezca a como dice en los libros”, qué y cuántas letras parecen ser las más indicadas. De todas estas cuestiones se habla antes, durante y después de la situación de escritura.

La maestra transcribe en cada hoja el texto organizado por los niños, procurando conservar de esta manera aquello que lograron escribir sobre cada animal (escribe tal cual lo que los chicos dicen haber escrito en su sistema de escritura). En este caso, la transcripción es un recurso necesario para alcanzar propósitos comunicativos y didácticos. Resulta necesaria para que los destinatarios puedan informarse (los chicos saben que escriben en un sistema de escritura que, en parte, es diferente del que usan los “grandes”), pero también en este caso la transcripción resulta necesaria porque permite recuperar de manera diferida el texto para su revisión.

Tal como sucede en las prácticas de los buenos usuarios, la vuelta al texto en la situación de revisión permite también a los niños pequeños una nueva instancia de reflexión sobre lo escrito. Nuevos problemas pueden ser discutidos entre todos.

En estas situaciones de revisión, la docente reúne a los niños días después de la escritura. Muestra todas las producciones y, con ayuda de sus autores, lee los textos elaborados por cada uno de los grupos solicitando opinión sobre la comunicabilidad de lo escrito. En este respetuoso intercambio de opiniones -en el que se resguarda la decisión de los autores a realizar o no modificaciones en sus escritos- se abre un espacio de reflexión entre compañeros y con el docente sobre algunos de los problemas que la propia escritura plantea.

(...)

Los niños reorganizan los textos tomando las sugerencias dadas por los compañeros en la situación didáctica de revisión.

La información sobre las ballenas y los pingüinos, junto a los textos sobre la foca y el elefante marino, entre otros, forman parte del folleto que entregan a los visitantes de la muestra.

Anexo II
Lectura exploratoria para localizar información específica

Registro de observación de clase Nº 1

Leer por sí mismo para encontrar una página de interés en un índice

Contextualización de la situación

La inesperada reactivación de un volcán domina los medios de comunicación y el tema se instala como tópico espontáneo de las conversaciones de los niños. La maestra comenta que en la biblioteca hay un libro que habla sobre volcanes. Los niños se entusiasman recordándolo a través de evocar las imágenes. La maestra anuncia que, si lo desean, ella les puede leer, pero que le gustaría que antes, sean ellos mismos quienes encuentren la página ya que se trata de un libro que contiene muchos temas. Exploran el texto en cuestión y la docente les hace advertir que el texto posee un sumario, como muchos otros que ya conocen. Al día siguiente reparte fotocopias del sumario y pide a los equipos que encuentren las páginas donde ella tendrá que leer.
Los alumnos están sentados en mesas que agrupan entre 3 y 5 niños. Entrega una copia del sumario a cada grupo mostrando el texto original y enfatizando que es exactamente la misma página, pero sin colores.
Se trata de un sumario que posee algunas ilustraciones. Hay más de un segmento de escritura que trata sobre el tema buscado (VOLCANES/ VOLCANES FAMOSOS). Los niños han frecuentado este tipo de textos informativos para niños, escritos con el diseño de las enciclopedias: un tema por página, cuya identificación se encuentra en letras más destacadas. A partir de la frecuentación de este material, los niños conocen de la existencia de diferentes índices y sumarios.
Es la primera vez que van a realizar este tipo de tarea, por lo tanto elige el sumario en vez del índice: porque posee más ilustraciones y la escritura se encuentra más despejada. En el sumario aparecen letras mayúsculas de imprenta y minúsculas, hay títulos más importantes que otros identificables por la especialización y el tamaño.
Invita a sus alumnos para que traten de ver qué temas trata el libro. Luego de unos minutos de exploración, anuncia la consigna: “Quiero que se pongan de acuerdo entre ustedes y me digan en qué página tengo que leer para saber sobre volcanes”. Pasa por los equipos y en uno de ellos se suscita el siguiente intercambio:

Docente: Me siento acá así los ayudo.
Gabriel: Dice acá (señala el dibujo al lado de VOLCANES FAMOSOS).
(Omar y Celina parecen acordar)
Docente: ¿Cómo van a hacer para estar seguros?
Omar: Vos nos leés.
Docente: De acuerdo, yo les leo algo para ayudarlos. Este libro está dividido en 1, 2, 3, 4, 5, 6 capítulos (mientras va señalando cada uno). Yo les leo los títulos de los 6 capítulos, pero desordenados. “Después del fenómeno”, “volcanes famosos…” (Lee sin señalar y de manera pausada).
Omar: (Interrumpiendo y gritando) ¡Ese!!!
(Sus compañeros apoyan)

Docente: Bueno, ese es. Entonces ¿cómo decía?
Celina y **Omar: “**Volcanes”…
Docente: “Famosos”. “Volcanes famosos”. Pero esperen que siga leyendo…
(La clase continúa del mismo modo con el resto de los títulos del sumario)
Docente: Bueno, entonces tienen que buscar (a coro con los niños) “Volcanes” y “Volcanes famosos”.
Gabriel: Dice acá (señala nuevamente el dibujo al lado de VOLCANES FAMOSOS).
Docente: Gabriel dice que dice acá (señala la escritura). Fíjense, tiene razón, pero ¿qué dice? ¿“Volcanes” o “Volcanes famosos”?
Omar: acá “volcanes” (señala “terremoto”) y acá “volcanes famosos” (señala “volcanes famosos”).
Docente: Busquen dónde dice “volcanes”
Omar: Acá “volcanes” (señala “terremoto”) y acá “volcanes famosos” (señala “volcanes famosos”).
Celina: (Señala “volcanes” en “volcanes famosos”).
Docente: Celina dice que acá dice “volcanes” (señala “volcanes” en “volcanes famosos”). ¿Puede ser que acá también diga “volcanes”? (Señala “terremotos”). ¿Tiene las mismas letras?
(Los tres examinan con cuidado la escritura. Parecen desconcertados).
Gabriel: No puede.
Celina: No, no.
Docente: Claro, no puede decir lo mismo. Pero sabemos que acá dice “volcanes” (señala “volcanes” en “volcanes famosos”). Ahora podemos buscar la que sea igual a ésta.
Celina: Acá no (señala “terremotos”).
Docente: ¿Acá? (Señala “la inestable tierra”).
Celina: No, no.
Omar: Son muchas.
Docente: ¿Acá? (Señala “volcanes” en “volcanes”).
Gabriel: Sí (señala el dibujo).
Docente: Si tapo el dibujo, ¿me podrían decir por qué?
Omar: Esa sí tiene las mismas.
Celina: (Señalando con dedos índices de ambas manos, siguiendo la escritura) “Volcanes, volcanes”, las mismas, las mismas.

Institución: 1º año EGB. Villa Elisa. La Plata.
Programa de reformas e inversiones en el sector educación. Proyecto de uso de bibliotecas escolares.
Asesor: Mirta Castedo. 1999.

Registro de observación de clase Nº 2

Leer por sí mismo para seleccionar materiales sobre un tema: la vida de las mariposas.

Contextualización de la situación

Los niños analizan con su maestra fenómenos naturales en época de primavera. En el marco de esta tarea, el grupo se plantea diversas hipótesis con respecto al origen de las mariposas.

La maestra propone a los niños la búsqueda de información sobre la vida de las mariposas en diversos materiales escritos. Los alumnos se agrupan por mesas y la docente distribuye los textos que ha seleccionado: libros de cuentos, diccionarios ilustrados, libros con fotografías y textos breves, libros sobre animales y plantas de diversas especies, variadas revistas infantiles. Invita a los niños a explorarlos a fin de localizar información sobre el tema. Comienzan la búsqueda mirando sus tapas y buscando en su interior.

(…)
Docente: Como tenemos muchos libros y revistas, cuando encuentren lo que necesitamos fíjense el número de la página y anótenlo, así después sabemos dónde buscarlo.
Cristian: Acá encontré mariposas, en éste libro hay muchas mariposas en todas las hojas ¿ves? (Se detiene en un libro de cuentos y muestra las imágenes). Y tiene mucho escrito.
Docente: Este libro tiene mariposas.
Cristian: Me parece…y…debe ser la historia de las mariposas. Acá, ésta con la coronita es la reina (da vuelta la páginas y duda).
Docente: ¿ Y cómo podemos hacer para saberlo?
Branco: A ver, dame (toma el libro y recorre rápidamente las páginas). Este es un cuento ¿no ves que son dibujos de chiste? ¡No sirve!.
Docente: ¿Cómo te das cuenta que un libro es de cuento?
Branco: Es fácil. Si tiene dibujitos pintados, soles con caritas y esas cosas…es un cuento; el otro tiene dibujos de enserio, como los de verdad, como una foto. Esos son los que te dan información.
Alejo: Mirá, éste tiene fotos de mariposas de verdad, éste sí que es bueno (con un libro de imágenes fotografiadas).
Docente: Si te parece que nos sirve, no te olvides de anotar el número de la página.
Alejo: Es el ocho (lo escribe en un papel)
Docente: Buscá dónde dirá algo sobre las mariposas.
Alejo: Acá está la "ma" de "mamá" (luego de un rato de exploración, señala MA en la palabra PRIMAVERA y luego lee
P R I M A V E R A
"ma - ri- po- sa")
Docente: ¿Y acá en estas letras? (Señalando PRI). ¿Qué dirá? ¿Me lo podés leer?
(Alejo, en silencio, vuelve repetidas veces con el dedo sobre la palabra, deteniéndose sobre la primera sílaba)
Alejo: Ahí dice otra de la mariposa, no me lo sé (dudando).
Lucila: No (atenta a lo que ocurre), ahí no dice "mariposa" porque no empieza en la "ma", es la "pe"…la "ma"… ¿Qué dice, me lo podés leer? (dirigiéndose a la maestra)
Docente: Dice "primavera".
Alejo: ¡Ah…las mariposas en la primavera!

Nadia: ¡Puaj! ¡Qué asco! (Mostrando una enciclopedia donde una iguana devora una mariposa). Mirá que bicho horrible…se la está comiendo, pobre mariposa.
Docente: ¿Y este libro, les parece que nos servirá?
Branco: Sí, ves que tiene dibujos de verdad. Aparte hay otros: mosquitos, arañas, gusanos…
Docente: ¿Y qué les parece que dirá?
Lucila: Dice muchas cosas. "i…in" ¿"Inés"? (Lee el título acompañando con el dedo) Ésta es difícil (sigue buscando en el texto). Acá no puede decir "Inés" porque son todos bichos. Leéme lo que dice seño.
Docente: Empieza con "in" como "Inés", pero allí dice "insectos". ¿Por qué les parece que dice "insectos"? ¿Será algo de lo que buscamos?
Cristian: Y…algunos sí, pero los mosquitos no y las arañas tampoco (las observa en al imagen).
Branco: ¡Yo ya sé!. Son todos los insectos, esos bichos que te pican, pero las mariposas no. Ahí (señalando la página) debe decir algo. Anotalo, es el ocho con el tres (dirgiéndose al Lucila y señalando el número de la página).
(…)
Docente: Qué opinan de este libro que encontró Natalia. ¿ Nos dará información? (Mostrando un diccionario ilustrado).
Nadia: Y…acá hay muchas mariposas, las grandotas, mas chiquitas…pero tiene poquito escrito (refiriéndose a los epígrafes). ¿Lo pongo?
Lucila: Me parece que sí, porque todas tienen escrito abajo, debe ser el nombre de las mariposas.
Sol: ¿Alguna se llama como yo?
Lucila: No, tienen nombres difíciles, no son como los nuestros
(Todos miran pero no encuentran ningún nombre que puedan reconocer)
Lucila: Ya está, ya tenemos mucho, ahora leénos.
Docente: Bueno, ahora que encontraron varios libros les leo, así ustedes deciden cuáles nos dan la información que necesitamos.

(Mientras la docente lee los niños descartan el libro de cuentos y el de fotografías. Deciden quedarse con la enciclopedia y el diccionario porque que les aporta mayor información sobre el tema)

Institución: Jardín de Infantes Nº 908- Rural- Gardey, Pcia de Bs As.
Grupo: sala de 5. Año 2000.
Docente a cargo: M Alejandra Pittaluga
Proyecto de capacitación: PAMPAS. Coord: Claudia Molinari Sala Abierta de Lectura- Universidad Nacional del Centro. Tandil